



HAL
open science

Connaissances construites par un enseignant stagiaire lors d'un entretien d'autoconfrontation

Dominique Broussal

► **To cite this version:**

Dominique Broussal. Connaissances construites par un enseignant stagiaire lors d'un entretien d'autoconfrontation. Faut-il parler pour apprendre ?, Mar 2004, Arras, France. hal-03501967

HAL Id: hal-03501967

<https://hal.science/hal-03501967>

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.

Connaissances construites par un enseignant stagiaire lors d'un entretien d'autoconfrontation

BROUSSAL Dominique, Doctorant, LIRDEF- IUFM, Montpellier, France.

La présente communication se propose de repérer quelques éléments d'apprentissages effectués par un enseignant en formation, lors d'un entretien d'autoconfrontation portant sur un début de cours spécifique : les seize premières minutes d'une séance de lecture en cours préparatoire. Elle s'efforce ce faisant d'explorer diverses questions. Quelle est la nature de ces apprentissages ? Quelle relation entretiennent-ils avec la situation d'interlocution ? Leur repérage peut-il contribuer à la formation des enseignants ?

Le dispositif d'autoconfrontation mis en place se situe dans une perspective de clinique de l'activité. Il répond au souci d'associer le point de vue de l'acteur à l'analyse de cette activité. Le dispositif réunit ici un chercheur et un enseignant stagiaire. Ce dernier est confronté à l'enregistrement vidéo de sa pratique, et il est invité à la commenter. L'objectif de l'entretien, tel qu'il est re-précisé en début d'autoconfrontation, est de recueillir de la part de l'acteur le plus grand nombre d'éléments de nature à favoriser l'analyse de son activité. A cet objectif qui détermine explicitement le contrat de communication, il convient d'ajouter quelques compléments. Le premier élément concerne la propriété même des activités langagières qui, ainsi que l'évoque Jacques Crinon " ne constituent pas une simple transcription d'idées préexistantes mais contribuent à la construction des connaissances et à l'activation des représentations mentales " (Crinon, 2002, p. 123). Cette considération nous prévient du risque qu'il y aurait à négliger l'effet cognitif des interactions langagières, dans le traitement de constatations, de représentations, d'interprétations, ou d'affects, se référant à l'activité de classe. Il paraît de fait nécessaire de distinguer clairement les deux activités : la séance de classe et l'entretien d'autoconfrontation. Une telle précaution, liée à la prise en compte de la nature cognitive de toute activité langagière, rejoint la mise en garde de Jacques Leplat : " la consigne de verbalisation peut transformer l'activité de référence. En demandant au sujet de verbaliser, on lui donne une seconde activité qui peut interférer avec la précédente et la modifier. " Un deuxième élément concerne la nature des apprentissages que nous cherchons à repérer dans le cours de l'entretien. Notre ambition ne saurait être de rendre compte de processus cognitifs, processus dont Pierre Vermersh rappelle qu'on ne peut les observer " tout simplement parce qu'il ne s'agit pas d'une réalité directement observable. " Sur ce point, notre approche sera celle définie par Antoine Culioli : prendre acte de cette inaccessibilité, et s'intéresser au texte, en tant que médiateur et dépositaire d'une " partie des traces de cette activité cognitive ". Ce sont donc des traces textuelles d'apprentissage que nous nous sommes attachés à repérer, nous appuyant sur ces mêmes indicateurs qu'évoquait Elisabeth Nonnon à propos des verbalisations d'élèves : " les périphrases, les approximations et les reformulations successives, indices d'un travail en train de se faire. "

Les matériaux que nous utiliserons ici sont le verbatim du début de la séance de lecture, établi à partir de l'enregistrement vidéo, et la retranscription de l'entretien d'autoconfrontation.

" Faire le [y] et le [s] en classe de CP "

Afin de faciliter la compréhension de l'analyse que nous avons conduite, il nous semble opportun de présenter brièvement les seize premières minutes de cette séance de lecture en CP.

Contexte de l'épisode:

L'extrait de la séance de classe commenté par l'enseignant, concerne donc les premières minutes d'une activité de lecture en CP. L'enseignant effectue sa deuxième semaine de stage en responsabilité, au mois de décembre, dans une classe à plusieurs niveaux : Grande Section, CP, Ce1. Il y remplace un enseignant titulaire. La classe a commencé depuis 1 heure et 11 minutes, au moment où débute l'extrait analysé. Les élèves de Ce1 ont un travail à faire en autonomie, et les élèves de grande section sont sous la responsabilité de l'ATSEM.

L'objectif général de la séance de lecture est ainsi défini lors de l'autoconfrontation:

e152. M. : [...] eux ils avaient l'habitude de travailler très cadré puisque c'était Abracadalire

e153. ENQUÊTEUR : oui / oui

e154. M. : qu'ils utilisent d'habitude + et euh :: donc moi je l'avais pas donc j'ai pas / j'ai pas / j'ai pas pu le travailler avant je l'ai juste ouvert le jour (*rires*) + j'ai vu qu'à la rentrée des vacances de novembre il fallait faire le son [s] et le son [y] donc euh::

Le cadrage de l'activité est donc induit par la progression du manuel de la classe, que l'enseignant a pu consulter lors d'une visite précédent le stage, mais dont il ne disposait pas lors de son travail de préparation. Ce cadrage est formulé par l'enseignant sous la forme prescriptive suivante: " il fallait faire le son [s] et le son [y] . "

Planification de l'activité des élèves:

En l'absence du manuel, l'enseignant stagiaire a fait le choix, lors de sa préparation, d'un support que les élèves connaissaient : une fable de La Fontaine, *La grenouille qui voulait se faire aussi grosse que le bœuf*. Le premier exercice que l'enseignant a prévu de proposer aux élèves de CP, est de relever individuellement par écrit les mots de la fable où l'on entend le son [y]. Cette tâche est ainsi exposée à la 7^{ème} minute de la séance:

21. M. : [...] vous allez recopier sur votre cahier à la page d'aujourd'hui + d'accord + vous allez recopier les mots (*marquant un premierement sur son pouce*) dans lesquels on voit + " u " (*entourant à nouveau la lettre au tableau*)

22. PLUSIEURS ELEVES : " u " " u "

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

Prescription bi-fonctionnelle du début de cours :

En désignant par le syntagme *début de cours* les 16 premières minutes de la séance, nous souhaitons signifier la cohésion fonctionnelle de ce moment, telle que les commentaires de l'acteur sur ses intentions, son *engagement* dans la situation (Thévenot, 2000), nous semblent en rendre compte. Cette cohésion est exprimée par l'acteur en termes de préoccupations et d'attribution d'objectifs. Elle se constitue de façon bi-fonctionnelle dans le discours de

l'enseignant. Il s'agit ainsi, au terme de ce début de cours:

1) d'avoir introduit les élèves au thème de la séance:

e1. ENQUÊTEUR : donc ça c'est + une partie + que tu qualifierais comment là ce que tu viens de dire ce que tu ::

e2. M. : c'est l'introduction quoi bon

e3. ENQUÊTEUR : oui

e4. M. : je leur explique un peu ce qu'on va faire mais c'est pas clair quoi

2) d'avoir mis les élèves en activité:

e170. M. : [...] il faut que je mette les élèves en activité

Cette deuxième fonction, la mise en activité des élèves, doit être détaillée. Elle répond en effet tout d'abord à la préoccupation située de conduire les élèves au deuxième temps de la séance : l'exercice sur la fable de La Fontaine. Mais elle revêt un second aspect que l'évocation d'une visite de formateur permet d'approcher:

e. M. : il manque / il m'a dit aussi euh :: qu'il fallait que je mette les enfants en activité + c'est vrai que pendant d'autres leçons là quand il est venu / quand est venu l'IMF y'avait pas de + enfin les enfants étaient pas forcément en activité tout le temps donc c'est vrai que du coup il en résulte du désordre tout ça c'est :: + enfin on a beau nous le dire tant qu'on l'a pas vécu

En référant la mise en activité au discours d'un formateur qui assume, lors de sa visite, un rôle de représentation de l'Institut Universitaire de Formation, l'enseignant constitue celle-ci en critère d'évaluation de son activité, et lui affecte un niveau prescriptif élevé. S'opère ainsi une hiérarchisation dans l'attribution d'objectifs, la mise en activité occupant dès lors une position haute par rapport à l'introduction du thème de la séance.

Découpage de l'activité réalisée lors du début de cours:

L'analyse comparée du verbatim des 16 premières minutes de classe et de l'entretien, permet en s'appuyant sur les préoccupations successivement exprimées par l'enseignant, de repérer 9 séquences successivement réalisées dans ce moment de classe:

Sq. 1	Faire identifier le texte de la fiche comme étant celui de la fable
Sq. 2	Lire la fable aux élèves
Sq. 3	Annoncer le travail sur la lettre " u " et mettre en évidence qu'elle appartient au groupe des voyelles
Sq. 4	Annoncer le travail sur le son [s]
Sq. 5	Indiquer que la lettre " s " ne fait pas toujours le son [s]
Sq. 6	Donner la consigne de travail : recopier sur le cahier les mots où l'on entend [y] et où on voit " u "
Sq. 7	Vérifier la compréhension de la consigne par les élèves
Sq. 8	Faire un exemple

L'abandon de l'exercice prévu intervient à la 16^{ème} minute, à l'issue de la phase de début de cours, au moment où les élèves entrent dans l'activité. L'enseignant réagit à l'exclamation d'un premier élève :

71. CLEMENT : tout ça (*croyant qu'il faut copier la totalité du texte*)

Un deuxième élève le sollicite :

73. UN ELEVE : tu peux nous dire des mots

L'enseignant ne répond pas à cette sollicitation, observe brièvement l'entrée dans l'activité de deux élèves, Mathilde et Thomas, puis intervient pour interrompre le travail :

74. M. : attends on va changer alors + vous y arrivez pas non plus vous + qu'est-ce que t'as écrit + bon alors O.K. d'accord on va changer +++ Mathilde et Thomas vous avez fait quoi vous + bon d'accord on arrête + alors ce qu'on va faire + on va faire comme ça alors + ce qu'on va faire + je vais vous lire les phrases + et vous vous allez suivre avec moi les phrases d'accord + dans le / sur le texte + moi je les lis + vous regardez les mots et vous me dites si on voit " u " si on entend [y] + d'accord

Cette décision modifie significativement la nature de la tâche prévue. Rappelons que l'enseignant avait envisagé de demander aux élèves de relever par écrit les mots de la fable dans lesquels on entendait [y]. Dans l'activité de substitution, le maître lira le texte, les élèves signaleront à l'oral les mots dans lesquels ils entendent [y].

Appréciation du début de cours réalisé

Lors de l'entretien, l'enseignant exprime différentes appréciations sur son activité:

e4. M. : je leur explique un peu ce qu'on va faire mais c'est pas clair quoi (...)

e73. M. : ben là je crois qu'ils sont perdus aussi en fait

e74. ENQUÊTEUR : ah oui

e75. M. : enfin ils cherchent hein / ils cherchent à savoir ce que je veux mais euh :: ils n'arrivent pas à savoir :: où je veux en venir un peu + j'essaye de leur faire découvrir un mot qui est ::

e76. ENQUÊTEUR : ah oui

e77. M. : qui est pas :: qu'ils connaissent pas donc euh :: (...)

e120. M. : oui / oui ++ j'ai déjà / ben c'est toujours + c'est le problème que j'ai là c'est + d'être / d'être précis en fait avec les objectifs que je me donne donc c'est à dire si je veux dire + qu'on travaille le son " s " comment on va faire et à partir de quoi donc là j'ai pas déterminé c'est à dire + moi c'était le " s " en fait que je voulais travailler

Ces appréciations évoquent la difficulté éprouvée par l'enseignant à co-construire avec les élèves la signification partagée de ce moment d'interaction. Elles pointent aussi la propre difficulté de l'enseignant quant à la définition de cette signification.

Cette présentation succincte du début de cours effectuée, intéressons-nous maintenant plus précisément à ce qui va constituer notre matériau d'analyse : l'entretien d'autoconfrontation.

Parcours cognitivo-langagier de l'enseignant au cours de l'entretien

Ainsi que nous l'avons évoqué plus haut, l'enseignant assigne deux objectifs au début de son cours : présenter le thème de la séance et mettre les élèves en activité. Après avoir lu la fable de La Fontaine, il intervient ainsi :

Tableau 2	
Données des verbalisations en classe	Données de l'autoconfrontation
<p>1. M. : ce qu'on va faire aujourd'hui on va travailler + est-ce que vous avez reconnu la lettre qui est dessinée en haut</p> <p>2. PLUSIEURS ELEVES : oui oui</p> <p>3. M. : Manon</p> <p>4. MANON : " u "</p> <p>5. M. : c'est le " u " d'accord ++ comment ça s'appelle le " u " + ça fait partie de quel groupe de lettres + Alexandra</p> <p>6. ALEXANDRA : tout</p> <p>7. M. : non +++ vous les avez vues (<i>levant le regard au mur, y cherchant une affiche</i>) avec le " a " + le " i " + le " e " + le " o " + vous l'avez vu tout ça</p> <p>(...)</p> <p>13. M. : d'accord ++ comment on appelle toutes ces lettres là + le " a " + le " e " + le " i " " o " " u " (<i>écrivant ces lettres au fur et à mesure, en colonne, sur la partie droite du tableau</i>) + et le " y " + Clément +++ ça s'appelle des voyelles d'accord + vous le savez</p> <p>14. DES ELEVES : les voyelles et les consonnes</p> <p>15. M. : voilà et les consonnes + alors vous le savez ça + Gaëlle + les consonnes c'est toutes les autres d'accord + ensuite + donc nous on va travailler sur celle-là + aujourd'hui (<i>il entoure le " u " au passage sur le tableau puis rejoint son bureau</i>) + d'accord + et puis sur + le son + [s]</p>	<p>e50. ENQUÊTEUR: alors la question sur le :: le groupe de lettres t'es</p> <p>e51. M. : ben alors là moi je pensais qu'ils savaient ce que c'était que les voyelles</p> <p>e52. ENQUÊTEUR : ah oui</p> <p>e53. M. : et en fait ils savent pas du tout quoi ++ donc <u>je suis super étonné</u> et alors (<i>rires</i>) + du coup je me dit est-ce qu'ils / enfin / <u>comment ça se fait qu'ils savent pas ce que c'est que les voyelles</u></p> <p>e54. ENQUÊTEUR : ah 'oui</p> <p>e55. M. : comment on fait pour parler si on :: enfin pour parler + pour ++ pour pouvoir discuter avec eux si on peut pas leur dire ça se sont des voyelles et ça ce sont des consonnes quoi</p> <p>e56. ENQUÊTEUR : oui / oui</p> <p>e57. M. : et euh :: <u>je suis pas du tout au courant de :: je savais pas qu'on pouvait apprendre à lire sans apprendre les voyelles</u> (<i>rires</i>)</p> <p>e58. ENQUÊTEUR : ah oui ça tu l'apprends à ce moment là quoi + en fait</p> <p>e59. M. : oui + oui oui + là je :: (<i>rires</i>) <u>je découvre le truc</u></p> <p>e60. ENQUÊTEUR : et t'en as besoin pour la suite oui + parce que t'as besoin de ça pour travailler sur le son</p> <p>e61. M. : ben oui parce que + c'est :: deux groupes de lettres différents et qui sont euh</p> <p>e62. ENQUÊTEUR : mhm</p> <p>e63. M. : qui permettent de cadrer les choses dans l'esprit des enfants à mon avis quoi</p> <p>e64. ENQUÊTEUR : oui oui</p>

Lors des premiers tours de parole de la séance, peu après la lecture de la fable, l'enseignant questionne donc les élèves à propos du groupe de lettres auquel le " u " peut appartenir. Cette référenciation doit avoir pour effet de " cadrer les choses dans l'esprit des enfants ". Il s'agit d'un infléchissement du contrat de communication (Charaudeau, 1983) précédemment en vigueur dans la classe, par une forme de catégorisation (voyelles et consonnes) spécifique

d'un domaine d'apprentissage : la lecture. En identifiant la lettre " u " comme élément du code grapho-phonologique, appartenant au groupe des voyelles, ces premières interactions visent à orienter les suivantes.

Dans l'autoconfrontation, l'enseignant commente la difficulté qu'ont les élèves à produire cette référence. Il exprime sa surprise : " je suis super étonné ", et évoque l'ignorance qui pouvait être la sienne, au moment de la séance, concernant ce que les élèves doivent ou non savoir pour apprendre à lire : " je suis pas du tout au courant ", " je savais pas qu'on pouvait apprendre à lire sans apprendre les voyelles ", " je découvre le truc ". Le suppléant de dénomination " truc ", désigne ici tout à la fois la méconnaissance des élèves, la didactique de la lecture, et la situation dans laquelle l'enseignant se trouve, situation dans laquelle certains éléments de savoir lui font défaut : " je savais pas qu'on pouvait apprendre à lire sans apprendre les voyelles ". Le choix du lexique, " super étonné ", " au courant ", " le truc ", tout autant que la fréquence des rires (53,57,59), affichent une décontraction que contredit l'enjeu des interlocutions 50 à 64, à savoir une renégociation des rôles communicationnels que nous nous proposons de préciser.

En effet, ne pas être informé de certains éléments de la didactique de la lecture, concernant par exemple la nécessité pour les élèves de distinguer ou non les voyelles et les consonnes pour apprendre à lire, pourrait être considéré comme une lacune professionnelle. Dans le cadre de l'interaction avec un chercheur qui est lui-même enseignant et formateur, cela constitue un danger potentiel pour la face de l'enseignant stagiaire. Les rires ainsi que le choix de lexique proposent un mode de réparation potentiel de ce qui risquerait de se constituer comme Face Threatening Acts, dans l'éventualité d'un jugement porté. C'est ici la position de l'interlocuteur-chercheur qui est objet de négociation. L'interaction 60 : " et t'en as besoin pour la suite oui + parce que t'as besoin de ça pour travailler sur le son ", prolongée par les régulateurs " mhm " et " oui / oui " en 62 et 64, confirme l'interviewer dans une position d'enquêteur, en réinstallant l'enseignant-stagiaire dans une position de professionnel enquêté, en situation d'explicitation en professionnel les caractéristiques d'une situation.

Cet épisode de négociation, ainsi que les éléments situationnels qu'il met en évidence, nous paraissent déterminer le travail cognitif que nous allons maintenant nous attacher à repérer.

Je vois " s " et j'entends [s], mais pas toujours !

Analysons à présent un extrait de l'autoconfrontation portant sur la séquence 5. Dans cette séquence, l'enseignant alerte les élèves sur le fait que la lettre " s " ne fait pas toujours le son [s]. Il s'agit là d'une parenthèse qui anticipe sur une phase ultérieure de la séance.

Tableau 3	
Données des verbalisations en classe	Données de l'autoconfrontation

17. M. : comment on fait le son [s] + ça s'écrit comment + quand on entend [s]

18. UN ELEVE : comme le serpent à sonnette

19. M. : comme le serpent + hein + chut + on refait plus le son (à un élève qui continuait à faire [s]) + Mathilde comment on fait le son euh [s] + comment on l'écrit + comment on le voit le son + je vois et j'entends [s] + alors on va voir + on va voir une façon de le faire + avec ça vous connaissez (écrivant la lettre "s" au tableau)

20. PLUSIEURS ELEVES : oui + oui + c'est "s"

21. M. : c'est le "s" + quand je vois "s" j'entends [s] + pas toujours hein (fronçant les sourcils) + eh ben on va voir tout ça

e98. M. : oui + du coup euh + ça pose plein de problèmes là

e99. ENQUÊTEUR : pourquoi (rires)

e100. M. : ben c'est vrai qu'en fait y'a / y'a mille façons de / enfin mille façons euh :: / y'a plein de façons de faire le son [s] et que :: quand on voit "s" y'a pas / c'est pas forcément celle-là alors déjà là j(e) me dis mais + ça va pas parce que :: on peut avoir euh :: +++ enfin il faut / ça va engendrer des / des problèmes chez les enfants en fait

e101. ENQUÊTEUR : que tu perçois à ce moment-là en fait

e102. M. : oui ++ ben je me dis mais non enfin c'est pas possible d'avoir + de dire ça + c'est pas vrai + alors moi j'y connais rien en phonétique en plus donc euh ça va être euh::

(...)

e108. M. : enfin mais d'un autre côté aussi c'est / c'est ++ je me dis que c'est :: c'est bien de le réaliser + bon est-ce que les enfants le perçoivent c'est ça le problème / c'est est-ce que les enfants perçoivent ce que je suis en train de dire c'est à dire / moi je dis euh :: mais pas / mais pas tout le temps / est-ce ce que c'est pas trop d'informations du coup pour eux + et :: parce que bon c'est bien de leur dire quand il y a le "s" ça fait pas toujours ça

(...)

e110. M. mais normalement ça fait ça

(...)

e112. M. : mais pas toujours

(...)

e114. M. : alors du coup eux ils vont être perdus et ça perd ++ enfin ++ mais d'un autre côté c'est bien aussi qu'on leur dise puisque c'est vrai que ça peut être <.. ?>

Le "ça pose plein de problèmes" (e98) commente ici la soudaine prise de conscience de ce que la formulation "quand je vois "s" j'entends [s]" (21), pourtant enchaînée avec d'autres propositions jugées acceptables, "je vois et j'entends [s]", revêt soudain un caractère irrecevable au regard du fonctionnement du système grapho-phonologique. Il existe un certain nombre d'occurrences dans lesquelles je peux voir "s" et ne pas entendre [s] : "si "s" alors [s]" est faux ! La mise en garde "pas toujours hein" (21), accompagnée du froncement de sourcils, semble dénoter le caractère émergent de cette prise de conscience, ce que l'entretien confirme :

e102. M. : oui ++ ben j(e) me dis mais non enfin c'est pas possible d'avoir + de dire ça + c'est pas vrai

Cette phase de l'entretien (98 à 114), succédant à la phase de renégociation précédemment évoquée (50 à 64), met en évidence une deuxième zone de difficulté rencontrée par l'enseignant. Ses connaissances grapho-phonologiques peuvent être prises en défaut au cours de l'interaction didactique. Ce qu'il justifie dans un premier mouvement réparateur, en évoquant approximativement la complexité des phénomènes grapho-phonologiques : “ y'a mille façons de / enfin mille façons euh :: / y'a plein de façons de faire le son [s] ”. Il affirme ensuite sur un mode hyperbolique son ignorance de la phonétique : “ moi j'y connais rien en phonétique. ”

Cette méconnaissance est de nature à perturber sensiblement l'activité pédagogique de l'enseignant. Ce point est d'abord évoqué allusivement : “ moi j'y connais rien en phonétique en plus donc euh ça va être euh ”, puis il est reformulé sous la forme d'un dilemme didactique (108 à 114) : faut-il présenter aux élèves une théorie simplifiée du fonctionnement grapho-phonologique, celle qui consisterait à dire dans un premier temps que le “ s ” est une façon de produire le son [s], ou faut-il par rigueur scientifique évoquer le fait que le “ s ” dans certains cas ne produit pas le son [s], et que le son [s] lui même peut être produit par d'autres graphèmes ? Il s'agit ici pour l'enseignant de s'interroger sur les modalités d'enseignement du fonctionnement grapho-phonologique, en tant que soumis à trois contraintes difficilement conciliables : la complexité du système et la variabilité des lois qui le régissent d'un côté, les connaissances réduites de l'enseignant en ce domaine et les capacités des élèves de CP d'un autre.

Nous pouvons à ce stade repérer un deuxième élément qui, s'ajoutant aux mécanismes de *face-work* précédemment évoqués, vient favoriser le parcours cognitif au cours de l'entretien. La question professionnelle adressée une première fois à l'enseignant stagiaire lors de son stage : “ comment enseigne-t-on la lecture en CP ? ”, lui est une nouvelle fois adressée à l'occasion de l'autoconfrontation. Quatre mois séparent le filmage de l'entretien. Or, sur le point précis de la réalisation grapho-phonologique du [s], et de son enseignement, l'entretien ne manifeste aucune trace d'un déplacement cognitif. L'assertion “ moi j'y connais rien en phonétique ” inscrit cette absence de déplacement, qui nous paraît à rebours productrice des déplacements que nous nous apprêtons à repérer maintenant.

On voit “ u ” et on entend [y], genèse d'une théorie combinatoire :

Evoquons en quelques lignes le déroulement des séquences 6, 7 et 8, celles qui portent sur :

- donner la consigne de travail : recopier sur le cahier les mots où l'on entend [y] et où on voit “ u ”,
- vérifier la compréhension de la consigne par les élèves,
- faire un exemple.

Dans ces trois phases, plusieurs interventions de l'enseignant consistent à indiquer qu'il faut écrire les mots où l'on voit “ u ” et où on entend [y] :

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

(...)

40. M. : alors j'ai dit deux choses + alors vous écoutez maintenant + Mathilde tu t'assois correctement + premièrement on soul + on + ouais on écrit + on recopie

sur son cahier les mots du texte dans lesquels + on voit “ u ” + mais aussi on entend [y] + ’d’accord

(...)

46. M. : des mots dans lesquels on entend [y] et où on voit “ u ”

(...)

55. M. : [...] non on doit écrire que les mots où il y a “ u ” dedans + où on entend [y]

(...)

62. M. : ouais + et là aussi d’accord + donc là y’a deux mots où on voit le “ u ” par exemple + d’accord + mais où est-ce qu’on entend [y] seulement

“ Attention parce qu’il y a deux choses ” (23) annonce une première fois que le “ et ” est à entendre en tant qu’opérateur logique de conjonction: les deux conditions, voir “ u ” et entendre [y] doivent être réunies, ce que reprendront le “ mais aussi ” (40) et le “ mais où est-ce qu’on entend [y] seulement ” (62).

Or aucun élève ne parvient à produire un énoncé réunissant ces deux conditions. Ceci pourrait justifier l’insistance de l’enseignant, si une constatation d’évidence ne s’imposait : pour réussir l’exercice “ recopier les mots où l’on entend [y] et où on voit “u””, la condition entendre [y] est nécessaire et suffisante.

Pourquoi cette insistance à articuler deux conditions dont l’une seule est suffisante à la réussite de l’exercice prévu? Avant de revenir aux matériaux de l’autoconfrontation, il semble opportun de remarquer que le tour de parole 21 rassemble deux interactions portant sur deux thèmes différents. La première concerne le “ s ”, et la deuxième concerne le “ u ” qui occupera la suite des interactions. Cette proximité des deux éléments est renforcée par le rôle singulier du “ pas toujours hein ”, telle que nous avons pu l’évoquer précédemment, et n’exclut pas des phénomènes de contamination.

Mais voici l’extrait d’autoconfrontation dans lequel enquêteur et enseignant reviennent sur ce moment de classe:

e189. ENQUÊTEUR : y’a / y’a un peu un côté aide + quoi + tu les aides en leur disant attention d’une certaine façon / tu les aides parce que tu les alertes sur un truc euh :: qui est un risque quoi

e190. M. : ben c’est à dire que j’essaye de mobiliser des connaissances ++ euh :: mais ce que je sais / que je ne sais pas s’ils les ont quoi

e191. ENQUÊTEUR : oui

e192. M. : c’est ça

e193. ENQUÊTEUR : faire la / faire la différence entre ceux où y’a le “ u ”

e194. M. : oui

e195. ENQUÊTEUR : mais où on entend par exemple “ ou ” euh / ou des choses comme ça

e196. M. : parce que c’est peut-être aussi mon objectif / c’est de voir qu’avec le “ u ” / on va :: / la lettre “ u ”

e197. ENQUÊTEUR : mhm

e198. M. : on va + s’il est combiné avec des voyelles

e199. ENQUÊTEUR : mhm

e200. M. : euh :: obtenir un son différent quoi

e201. ENQUÊTEUR : oui / oui

e202. M. : alors que s’il est combiné avec une consonne on va obtenir le son ++

e203. ENQUÊTEUR : oui

e204. M. : “ u ” + enfin quelque chose “u” ou “u” quelque chose quoi

e205. ENQUÊTEUR : oui

Se produit ici l'événement le plus visible du travail cognitif accompli dans l'entretien. Il convient d'ailleurs de ne point considérer son émergence isolément des éléments contextuels et co-textuels évoqués plus haut, et qui en constituent l'entourage actif. L'enquêteur se place en e189 dans un choix énonciatif marqué par un niveau de schématisation faible : reprise de “ truc ” initialement utilisé par l'enseignant (e59), qui réfère ici à un aspect spécifique du fonctionnement grapho-phonologique (on peut voir “ u ” et entendre autre chose que [y]). L'allongement de “ euh ”, ainsi que l'appréciation de clôture “ quoi ”, renforce cette position basse dans l'interlocution.

La réponse de l'enseignant (e190) manifeste à l'inverse un choix énonciatif qui témoigne d'un savoir-faire professionnel, jusqu'ici peu convoqué : “ j'essaye de mobiliser des connaissances. ” L'emploi cataphorique de “ connaissances ” ouvre un parcours de schématisations et de reformulations. Il s'agit d'un travail proche du fonctionnement de la logique naturelle, qui vise à définir précisément la nature de cette connaissance relative au son [y]. Après un énoncé faiblement schématisé “ ceux où y'a le “ u ”[...] mais où on entend par exemple “ ou ” euh / ou des choses comme ça ”, l'enseignant s'interrompt pour réassurer sa position énonciative : “ c'est peut-être aussi mon objectif ”. Il reformule alors le premier énoncé en spécifiant le “ u ”, défini comme la lettre “ u ”, identification graphématique qui exclut une acception phonématique, et permet le segment “ s'il est combiné avec des voyelles [...] obtenir un son différent ”. “ Combiné ” renvoie à “ combinatoire ” et ancre l'énoncé dans le champ de la didactique. Le connecteur logique “ alors que ” introduit la deuxième configuration combinatoire : “ u + consonne ” ou “ consonne + u ” identifiée comme productrice du phonème [y].

Les interlocutions 189 à 205 permettent donc l'élaboration de la règle de combinatoire suivante :

Si “ u ” + voyelle, ou voyelle + “ u ”, alors phonème [y]

Si “ u ” + consonne, ou consonne + “ u ”, alors phonème [y]

Discussion

Notre analyse nous a conduit à repérer les éléments qui dans l'entretien concerné, nous paraissent de nature à produire une activité cognitive. Ainsi, en replaçant l'acteur face aux obstacles que son activité professionnelle avait pu rencontrer, l'entretien lui a ouvert un espace de travail, médiatisé par l'activité langagière en situation d'interlocution, et stimulé par des mécanismes de préservation de face.

La nature des savoirs produits, appelle différentes remarques. Si nous nous intéressons à la règle de combinatoire du “ u ”, telle qu'elle a été évoquée ci-dessus, il nous faut constater la faible productivité d'une telle activité. Effectivement, une observation des premiers vers de la fable de La Fontaine choisie:

Une grenouille vit un Bœuf,

Qui lui sembla de belle taille

aurait permis de rencontrer les occurrences “ qui ” et “ lui ”, qui invalident la règle produite. Cependant, dès lors que l’on se pose la question sur laquelle nous avons ouvert notre travail : “ le repérage de ces apprentissages peut-il contribuer à la formation des enseignants ? ”, un certain nombre de perspectives s’ouvrent. Le travail langagier de cet enseignant stagiaire dévoile la singularité de son apprentissage professionnel, et dessine les contours de nombreuses zones encore non investies. Mais il révèle aussi les traces d’apprentissages en train de se constituer. Ces apprentissages se sont inscrits au cours de l’entretien dans la communauté discursive qu’ont constituée enquêteur et enquêté. Sur un certain nombre de questions, cette communauté a commencé à établir des références communes, articulées à une expérience professionnelle spécifique. Ce sont autant de cadres qui faciliteraient un travail ultérieur sur le fonctionnement grapho-phonologique, la didactique de la lecture, le rôle de l’activité dans les apprentissages, l’articulation des savoirs déclaratifs aux compétences incorporées, les procédures de référencement en début de cours.

Par ailleurs, la spécificité de l’entretien que nous avons analysé, est qu’il paraît avoir réamorcé une activité cognitive s’originant sans aucun doute dans l’expérience de classe, mais qui était restée pour des raisons diverses en sommeil.

Concluons en indiquant que ces différentes façons que l’acteur a de ré-envisager son activité paraissent indissociables du cadre sémiotique et temporel de l’entretien, et participent selon nous au développement des apprentissages professionnels.

Références bibliographiques

BRONCKART Jean-Paul, 1997, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

BUCHETON Dominique, 1997, “ Réécrire la notion de “texte épais” ”, in : Dominique BUCHETON (dir.), *Conduites d’écriture au collège et au lycée professionnel*, Versailles, CRDP.

CLOT Yves, FAÏTA Daniel, FERNANDEZ Gabriel et SCHELLER Livia, janvier 2001, “ Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l’activité ”, *Education Permanente*, n°146, pp. 17-25.

CLOT Yves, 1999, *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.

CRINON Jacques, 2002, “ Ecrire le journal de ses apprentissages ”, in : Jean-Charles CHABANNE et Dominique BUCHETON (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF, pp. 123-143.

CULIOLI Antoine, 1990, *Pour une linguistique de l’énonciation, opérations et représentations*, t. I, Ophrys.

GOFFMAN Erving, 1974, *Les rites d’interaction*, Paris, Minuit.

LEPLAT Jacques, 2000, *L’analyse psychologique de l’activité en ergonomie : aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*, Toulouse, Octarès.

NONNON Elisabeth, “ Est-ce qu’on apprend en discutant ? Interaction maître-élèves en S.E.S. ”, in Frédéric FRANÇOIS (dir.), *La communication inégale, heurs et malheurs de l’interaction verbale*, Delachaux et Niestlé

PERRAUDEAU Michel, 1998, *Echanger pour apprendre : l’entretien critique*, Armand

Colin.

THEUREAU Jacques, 1992, *Le cours d'action : analyse sémio-logique, Essai d'une anthropologie cognitive située*, Berne, Peter Lang.

THEVENOT Laurent, 2000, "L'action comme engagement", in : Jean-Marie BARBIER (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF, pp. 213-238.