



HAL
open science

Conceptualisation pragmatique et contenus de formation en didactique du français : un rapprochement est-il envisageable ?

Dominique Broussal

► To cite this version:

Dominique Broussal. Conceptualisation pragmatique et contenus de formation en didactique du français : un rapprochement est-il envisageable ?. Compétences et socialisation, Sep 2007, Montpellier, France. hal-03501971

HAL Id: hal-03501971

<https://hal.science/hal-03501971>

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.

Conceptualisation pragmatique et contenus de formation en didactique du français : un rapprochement est-il envisageable ?

Dominique BROUSSAL
CREFI-T, EVACAP
Université Toulouse Le Mirail

1.

Nous poursuivons ici la réflexion engagée dans le symposium numéro huit, autour de la question suivante: « Faut-il concevoir des dispositifs de formation professionnelle à partir des savoirs, des compétences, ou de l'analyse de l'activité ? ». En ce qui nous concerne, nous travaillerons sur la question plus réduite de la concurrence entre analyse didactique et analyse de l'activité, en tant que l'une et l'autre produisent des connaissances susceptibles d'être utilisées en formation des enseignants.

Une des orientations possibles, dès lors qu'on se situe dans l'espace de la formation initiale, consiste à former les enseignants à partir de l'ensemble de connaissances et de préconisations qui constituent les didactiques. Si nous prenons l'exemple de la formation disciplinaire en sciences, il est envisageable d'opérer une centration sur les savoirs académiques, et de s'attacher à désigner les obstacles que ceux-ci peuvent comporter pour des sujets épistémiques non incarnés, mais théoriquement représentatifs des futurs élèves que les maîtres rencontreront dans leurs classes. On disposera dans cette perspective d'un ensemble de démarches pratiques, d'outils pédagogiques, ou de dispositifs associés : démarche expérimentale, recueil de représentations, manuels, cahier d'expérience, etc.

Une autre alternative serait de former les jeunes enseignants à partir du repérage des concepts, des valeurs, des croyances, des ressources ou des outils qui sont effectivement mobilisés au cours d'une séance ordinaire de sciences. Les deux alternatives se distinguent dans les contenus qu'elles aborderaient, dans les pratiques qu'elles mettraient en avant. On peut s'en étonner, s'en offusquer, mais le point suivant est aisément vérifiable : il y a peu de convergence entre les modes de faire et les savoirs professionnels qu'on recueille à l'occasion d'analyses de l'activité, et les discours constitués des didactiques! Nous avons ainsi, en simplifiant considérablement, identifié deux options de formation dont l'une procéderait à partir des savoirs de la didactique, et l'autre à partir des savoirs des praticiens. Surgit dès lors une sorte de conflit de territoire dans les possibles de formation, conflit qui nous amène à reformuler la question du symposium de la façon suivante : « faut-il concevoir les dispositifs de formation à partir des savoirs de la didactique, ou à partir de ceux qui proviennent de l'analyse de l'activité ? » Notons dès à présent que la disponibilité des savoirs de la didactique est bien plus grande que celle des savoirs des praticiens. Un tel déséquilibre pèse sur les conditions effectives du choix des formateurs. La disparité dans le niveau de genericité de ces contenus pèse aussi : il est en effet difficile de produire des éléments d'invariance à partir de la documentation d'activités singulières, et de la prise en compte du point de vue des acteurs. L'expérience, quelle qu'elle soit, a quelque chose d'unique. Mais en laissant pour l'heure ces considérations de côté, nous nous proposons de réfléchir dans une perspective d'ingénierie de formation, aux raisons qui pourraient motiver l'un ou l'autre de ces choix. Nous allons essayer d'éclairer les termes d'une telle question à partir de l'exemple d'une séance de littérature au cycle 3.

2. Deux âges de la formation des enseignants: de la didactique à l'analyse de l'activité

Si nous revenons en préambule sur les deux conférences qui ont ouvert ce colloque, on peut craindre que la formation professionnelle dont se préoccupe ce symposium se trouve bien mal engagée avec la question des compétences ! Bernard Hillau indiquait pour sa part que la compétence est une inférence, qu'elle n'existe pas à proprement parler, ou bien qu'elle est un rapport social. Bernard Rey développait de son côté l'idée selon laquelle, pour les compétences de haut niveau, celles qui concernent par exemple la capacité à mobiliser ses connaissances à bon escient, c'est à dire de façon adéquate dans des situations inédites, on ne sait à l'école ni comment former à ce genre de compétence, ni comment les évaluer. Nous proposons d'étendre cette remarque au domaine qui nous occupe, pour avancer que la formation professionnelle des enseignants bataille avec la même difficulté. Comment former à des compétences qui sont principalement de l'ordre de l'adaptation à des situations inédites, de l'ordre de capacités à s'ajuster ?

En ce qui nous concerne, et en admettant ne traiter ainsi qu'une part infime du problème, nous posons qu'un versant de cette compétence insaisissable et labile tient à la capacité d'interpréter les situations d'enseignement en cours de déroulement. Or cette capacité d'interprétation tient pour une part à la maîtrise de savoirs auxquels on peut reconnaître une forme de pérennité. Reprenons l'exemple cité par Bernard Rey, celui de cet élève que l'enseignant reconnaîtra tantôt comme paresseux s'il se contente de principes issus du sens commun, ou tantôt comme victime d'un ensemble de contraintes sociales et culturelles qu'il serait du devoir de l'école de prendre en compte. Si l'établissement de formation peine à former à la compétence, il pourrait peut-être initier les jeunes enseignants à ces savoirs pérennes (à l'exemple de ce savoir sociologique), dont certains seront ultérieurement associés à des schèmes d'action, tout au long d'un développement professionnel qui ne saurait faire l'économie de l'expérience.

Pour clore cette introduction, nous nous livrerons à un bref survol de la façon dont analyse de l'activité et didactique se sont partagées, selon nous, le champ de la formation initiale au cours des vingt dernières années, soit depuis que nous sommes nous mêmes enseignant ou formateur. Il s'agit là d'un regard extrêmement lacunaire, qui tient davantage du témoignage que de l'analyse, et dont la finalité est de situer l'arrière-plan expérientiel dans lequel notre propos s'inscrit. A la fin des années 80, nous nous trouvions dans un champ majoritairement marqué par une didactique réformatrice et volontariste: face à l'échec des élèves, il s'agissait de proposer des méthodes qui devaient favoriser la réussite du plus grand nombre. Cette didactique était de nature résolument prescriptive. Elle avait vocation à s'intégrer à la planification des séances d'enseignement, et figurait de façon explicite dans les fiches de préparation que rédigeaient les élèves maîtres. Elle n'augurait en rien de la façon dont les enseignants réalisaient ensuite leur activité d'enseignement. Une part de l'activité d'évaluation consistait d'ailleurs pour les formateurs à repérer l'écart entre le prescrit et le réalisé, et à en tirer un certain nombre de conjectures. Puis, sous l'effet d'un ensemble de théories et de constats touchant aux relations entre théorie et pratique, entre prescription, planification et logiques d'action, l'accent mis sur la didactique s'est soudain déplacé vers l'analyse de l'activité ordinaire d'enseignement. Il s'est alors agi de débusquer les connaissances incorporées, d'identifier les savoirs d'action, de documenter le point de vue de l'acteur. Nous avons contribué à un certain nombre de ces recherches, au cours desquelles nous nous étonnions régulièrement de l'indigence des références à la didactique (voire même des références aux savoirs) chez des maîtres pourtant chevronnés. La didactique pouvait aller

jusqu'à apparaître comme une préoccupation éloignée des logiques d'action enseignante. Aujourd'hui, l'effervescence produite par ce bouleversement retombant un peu, il est peut-être possible de commencer à envisager ce que l'une et l'autre, didactique et analyse de l'activité, peuvent apporter au développement de la professionnalité.

3. Une séance de littérature au cycle 3

Présentons l'extrait sur lequel nous allons nous appuyer pour conduire notre analyse de ces questions. Sylvie, enseignante expérimentée, travaille avec sa classe de Cm2 sur un extrait du roman de Maryse Condé : *Rêves amers*. L'œuvre a été préalablement lue en intégralité, et le passage concerné s'avère avoir posé des difficultés de compréhension à nombre d'élèves. Il s'agit d'un moment important de l'œuvre, puisque c'est celui où Rose-Aimée, personnage central, apprend qu'elle doit quitter sa famille. Ce type d'activité – la relecture d'un extrait –, constitue une pratique courante de la classe. Sylvie la décrit ainsi : « on va pointer un petit élément, [...] soit qui m'a paru important pour la compréhension de l'ouvrage, soit qui a posé problème lorsque je leur ai demandé [...] Si je veux que ces livres-là [...] représentent quelque chose, qu'ils en aient compris le sens, il faut que j'ai un retour, que je vois ce qu'ils ont compris. Donc, si je vois qu'il y a quelque chose chez tous qui a posé un problème, alors on va faire un travail spécifique là-dessus ».

Le roman de Maryse Condé retrace le destin tragique d'une fillette haïtienne, Rose-Aimée, que la misère de ses parents contraint à s'engager comme domestique. Une fois installée chez sa « patronne », à Port-au-Prince, Rose-Aimée sera victime de la méchanceté de celle-ci, et finira par se noyer en tentant d'échapper à sa condition d'enfant-esclave. Voici l'extrait sur lequel Sylvie va travailler avec sa classe :

« Ce fut maman qui parla d'une voix grave :

- Ecoute, tu as bientôt treize ans, tu n'es plus une enfant. Tu vois notre misère ici. Aussi nous avons écrit à une connaissance à Port-au-Prince. Et elle a trouvé une bonne famille qui veut bien se charger de toi et te prendre à son service. Tu partiras demain à Port-au-Prince.

Effarée, Rose-Aimée fixa son père qui, pour cacher son chagrin sans doute, se mit à la rudoyer :

- Eh bien, qu'est-ce que tu as à me regarder comme ça ? Est-ce que tu ne sais pas qu'un enfant baisse les yeux devant ses parents ?

Rose-Aimée obéit, cependant que sa mère lui expliquait avec douceur :

- Tu sais la dame qui a accepté de te recevoir, Madame Zéphyr, elle est très gentille. Et puis que feras-tu chez elle que tu ne fais pas à la maison ? Laver, repasser, aller au marché.

Le cœur gros, incapable de prononcer une parole, Rose-Aimée s'éloigna. »

Dans l'entretien d'autoconfrontation, Sylvie désigne explicitement l'enjeu interprétatif qu'elle assigne à sa séance. Elle le fait à l'occasion d'un commentaire qui porte sur la question avec laquelle elle choisit d'ouvrir la discussion avec ses élèves : « est-ce que vous pensez que Rose-Aimée en veut à ses parents ? ». Voici ce que dit à ce propos l'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... Il y a dans les acteurs, il y a la personne qui va en vouloir, et puis il y a l'acteur en face. L'acteur qui est en face, est-ce qu'il a agi de son propre fait ? Est-ce qu'il agit, mais il n'est pour rien dans l'action qu'il fait, parce que c'est la fatalité, les événements qui font que... Et est-ce que le fait que tu leur en veux [...] va être atténué plus ou moins, par la fatalité qui est sur eux [et par le fait] qu'ils sont dans la misère ».

Il s'agit donc de désambiguïser l'extrait étudié, par la reconnaissance d'un stéréotype littéraire, stéréotype qui recouvre l'une de ces vérités de justice dont chacun est convaincu, et que fixe l'article 122-2 du code pénal : « n'est pas punissable la personne qui a agi sous l'emprise d'une force ou d'une contrainte à laquelle elle n'a pu résister ». Article que l'enseignante reformule de la façon suivante : « il a été obligé, il n'a pas eu le choix ».

3.1. Qu'est-ce que ça fait être pauvre ?

Aussitôt l'extrait de *Rêves amers* lu aux élèves, l'enseignante ouvre la discussion avec cette question de savoir si Rose-aimée en veut ou non à ses parents :

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

Les avis des élèves sur la culpabilité des parents sont en apparence partagés. Certains élèves trouvent l'attitude du père et de la mère de Rose-Aimée critiquable, parce qu'ils envoient leur fille chez une dame qui la maltraite. L'enseignante doit rétablir l'exactitude diégétique, conduisant les élèves à se rappeler qu'au moment où les parents de Rose-Aimée l'envoient chez Madame Zéphyr, ils ne pouvaient se douter que cette dernière se montrerait aussi cruelle (8 à 31). Lorsque Sonia intervient (33), le débat paraît soudain progresser dans le sens attendu :

32	ENSEIGNANTE	ah madame Zéphyr + Sonia
33	SONIA	non parce que :: euh parce que ses parents ils ont la misère + ils sont + ils sont pauvres + ils ont pas assez de sous pour la nourrir et tout
34	ENSEIGNANTE	oui

35	SONIA	elle est pas en colère contre ses parents + c'est pas de leur faute
36	ENSEIGNANTE	mhm + mhm + c'est pas de leur faute + c'est quoi qu'est pas de leur faute
37	SONIA	que + de pas + d'avoir d'argent
38	ENSEIGNANTE	alors d'avoir pas d'argent + qu'est-ce que ça fait
39	BENYAMINE	c'était pas de leur faute
40	ENSEIGNANTE	ça fait quoi + Marwa
41	MARWA	ça fait pauvres
42	ENSEIGNANTE	oui et ça fait quoi + ils sont pauvres alors qu'est-ce qu'elle peut avoir dans sa tête la petite fille
43	SONIA	elle a de la tristesse
44	ENSEIGNANTE	elle a de la tristesse + elle a de la tristesse + expliquez-moi un petit peu + elle a de la tristesse pourquoi alors la petite fille
45	SONIA	parce que ses parents ils ont pas assez de sous
46	ENSEIGNANTE	parce qu'ils sont pauvres

La proximité du thème de la pauvreté (33) et de la question de la culpabilité (35) dans la prise de parole de Sonia pourrait laisser penser que le point de vue de cette élève s'approche de l'argumentation attendue. La question suivante de Sylvie (38), « alors d'avoir pas d'argent, qu'est-ce que ça fait ? » sollicite un topos intermédiaire: « quand on n'a pas d'argent, on est parfois obligé de faire certaines choses ». Mais la réponse de Marwa (41), stoppe la progression supposée, en rabattant la question du manque d'argent sur celle de la pauvreté : « ça fait pauvre ».

Dans la suite de la séance, l'enseignante conduit un travail lexical minutieux sur la haine, la colère, la tristesse, afin de préciser la nature probable des sentiments de Rose-Aimée. Cette question est éminemment liée, on le conçoit, à celle de la culpabilité des parents. L'enseignante éclaire en chemin un épisode du livre : le départ du frère de Rose-Aimée pour Miami. Celui-ci a été contraint de s'employer là-bas pour assister sa famille. Dans la dernière partie de la séance, l'enseignante demande aux élèves de reprendre leur livre et d'effectuer la recherche suivante : « vous allez essayer de me trouver dans le chapitre un, s'il n'y a pas des morceaux de phrase, s'il n'y a pas des mots qui disent que Rose-Aimée elle en veut à ses parents, ou qu'elle ne leur en veut pas, ou qu'elle est triste, mais on a dit en vouloir et être triste c'est pas tout à fait la même [chose]. »

La question liminaire est donc reprise quasiment à l'identique. L'enseignante fixant un terme au débat, c'est au texte que les élèves sont renvoyés. A aucun moment le stéréotype n'aura été explicitement évoqué, et la séance s'achèvera sans que la classe tranche sur la question de savoir si Rose-Aimée devrait avoir ou non quelque indulgence envers ses parents.

3.2. Modèles didactiques de l'enseignante

La façon dont l'enseignante conduit le débat est conditionnée par un ensemble de considérations didactiques dont certaines se trouvent explicitement posées dans

l'autoconfrontation. Nous pouvons ainsi identifier les quatre principes suivants :

- Confiance en l'opérativité de la mémoire discursive : l'objectif que poursuit Sylvie consiste à opérer une modification de la mémoire discursive (Berrendonner, 1983), mémoire qui se définit comme l'ensemble des savoirs « consciemment partagés par les interlocuteurs ». L'enjeu de la séance consiste à inscrire dans la mémoire discursive du groupe classe l'enchaînement argumentatif attendu. Pour peu que cette inscription se produise dans l'interaction – ce qui semble être sur le point d'advenir avec Sonia –, l'ambition de la séance sera considérée comme réalisée.
- Conception du texte littéraire comme constituant son propre *modus operandi*: position qu'incarne la récurrence des renvois au texte.
- Choix d'un guidage didactique discret, découlant du précédent principe: les interventions de l'enseignante se limitent fréquemment à une reformulation à l'identique des propos des élèves, ou à une demande d'explicitation portant sur un terme :

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

- Pari de l'intelligence collective : l'activité de débat telle qu'elle la conduit repose sur le principe qu'une activité collaborative peut démultiplier les compétences individuelles, et conduire à franchir le cap de la difficulté interprétative initiale.

Si l'enseignante conserve cet ensemble de principes tout au long de sa séance, et les mobilise pour réguler l'interaction, l'intervention de Sonia la conduit toutefois à solliciter des modes de conceptualisation de nature sensiblement différente. Nous allons à présent nous attacher à décrire ceux-ci.

3.3. Indexicalité des textes et postulation mimétique

La réponse que l'enseignante reçoit en retour de sa question est en telle rupture avec son attente, qu'elle conduit l'enseignante à s'interroger sur la façon dont sa question a pu être entendue par les élèves, puis à réévaluer par voie de conséquence l'ensemble du co-texte précédant:

01	ENSEIGNANT TE	alors là ils vont me dire c'est d'être pauvre évidemment j'ai posé une question idiote là
02	CHERCHEUR	ouais et alors et ta question elle est dans quelle

03	ENSEIGNANTE	elle attendait pas voilà + ma question elle était quand je leur demande
04	CHERCHEUR	qu'est-ce que ça fait
05	ENSEIGNANTE	ben voilà mais moi j'attendais que c'était est-ce qu'elle + quels étaient ses sentiments de la petite fille par rapport à ses parents voilà + et ma question elle était idiote + mais je m'en suis rendu compte en la posant
06	CHERCHEUR	ah oui
07	ENSEIGNANTE	et je me suis dit qu'est-ce que tu vas avoir comme réponse ben ils ont pas de sous évidemment mais ça (<i>rires</i>)
08	CHERCHEUR	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
09	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 [...] on a préparé notre truc ++ on a ça dans la tête ++ et j'ai l'impression qu'ensuite + bon + des fois avec le temps avec l'âge ça nous passe un petit peu + m(ais) + mais quand même (<i>rires</i>) + j'ai l'impression qu'ensuite ça + on a tellement cette idée qu'on a l'impression que tout ce qu'ils vont nous dire + c'est comme si notre idée c'était une sorte de canal + et on a l'impression que tout ce qu'ils vont nous dire + ben ça rentre dans notre canal ++ mais non + mais non + comme si on avait notre objectif + mais là dans le sens euh :: visuel du terme + et on a l'impression que tout ce qu'ils vont nous dire ça se rapporte à notre objectif et que ça ++ ça nous empêche par moment justement d'évaluer leurs + réponses + qui peuvent très bien être d'un autre ordre

Dans ce commentaire, Sylvie évoque très précisément le rôle du contexte dans la production de significations, et les ruptures que l'hétérogénéité des contextes maître-élèves ne manque de produire. Si l'on s'interroge sur les caractéristiques générales de la pauvreté, une des réponses à la question « qu'est-ce que ça fait être pauvre ? » est indubitablement celle que font les élèves : « ne pas avoir d'argent ». C'est la réponse la plus « logique » reconnaît Sylvie, celle qui s'inscrit dans le contexte interprétatif le moins contraint. A l'inverse, le contexte interprétatif mobilisé par Sylvie en cours d'activité est fortement lié à la lecture de l'extrait de *Rêves Amers* qu'elle cherche à promouvoir, au cœur de laquelle se trouve la reconnaissance d'un stéréotype. Il s'agit d'un contexte « particulier », activant une acception idiosyncrasique de la pauvreté : la pauvreté comme nécessité à laquelle les parents de Rose-Aimée sont soumis, et dont leurs choix dépendent.

Cette influence des contextes sur la production des significations rejoint ce que l'ethnométhodologie désigne par le concept d'indexicalité. Mais Sylvie va plus loin dans son commentaire : elle pointe en effet les effets aggravants que l'intention didactique fait peser sur ces phénomènes de rupture, expliquant que le projet didactique que l'enseignant a en tête en démarrant sa séance forme une sorte de « canal », dans lequel ses interventions comme celles des élèves sont saisies. Cette forme de conceptualisation se rapproche de ce que pouvait

relever François à propos de la communication maître-élèves, lorsqu'il indiquait que « dans ces échanges, la planification à long terme par l'adulte s'accompagne fréquemment d'une gestion de l'implicite : l'adulte sait où il va, les enfants ne le savent pas » (François, 1984, p. 72). Elle rejoint ce comportement magistral que Sensevy désigne par 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 » (Sensevy, 2001, p. 223).

Une telle conceptualisation – outre qu'elle témoigne d'une réflexion professionnelle élaborée –, ouvre ici sur une réévaluation du co-texte à gauche : ce que l'enseignante avait interprété comme une première installation du schéma argumentatif dans l'environnement discursif, se trouve reconsidéré, à la lumière de l'intervention de Marwa. Sylvie considère que sa première appréciation s'est faite sous l'influence de ce « canal » qu'elle évoque, celui de l'intention didactique, canal qui « empêche par moment justement d'évaluer leurs réponses qui peuvent très bien être d'un autre ordre ». La suspicion concerne dès lors l'ensemble du début de cours ! Et Sylvie va dès lors reprendre le travail didactique au point où elle l'avait entrepris, s'attachant à analyser de façon extrêmement précise les nuances qui peuvent exister entre la haine, la colère, la tristesse.

3.4. Le stéréotype et l'interprétation des textes

Ainsi que l'a montré Dufays (1994, 2001), les stéréotypes jouent un rôle de premier plan dans la lecture littéraire : « comprendre, c'est reconnaître des stéréotypes » affirme-t-il, ces mêmes stéréotypes qui « aident à désambiguïser les textes littéraires » (2001, p. 2). Les stéréotypes peuvent affecter « des structures syntagmatiques (ou de dispositio), qui sont des agencements de parties de discours ou d'actions narratives » (*id.* p.1), ce qui est le cas dans le roman de Maryse Condé. S'attachant à fixer les traits distinctifs des stéréotypes, Dufays en repère huit, parmi lesquels ceux-ci :

- leur grande récurrence,
- leur semi-figement,
- leur absence d'origine repérable,
- leur ancrage dans la conscience d'une société,
- le caractère quasi automatique de leur emploi, aussi bien dans l'énonciation que dans la réception.

Pour Amossy, le stéréotype « peut être défini comme une image collective figée, qu'on peut décrire en attribuant un ensemble de prédicats à un thème [...] C'est un savoir diffus qui relève moins d'une connaissance du réel que de l'opinion partagée. Le stéréotype est par définition doxique » (2000, p. 36). Ce caractère quasi-automatique, ainsi que l'absence d'origine identifiée, justifient qu'on puisse couramment oublier le caractère construit de tout stéréotype, et considérer qu'il s'agit là de présupposés que partageraient de droit et de façon quasi innée, tous les locuteurs appartenant à une même communauté. Il n'en reste pas moins que, pour être obscure, la question de leur genèse doit être sérieusement envisagée, dans un contexte d'apprentissage. Si nous considérons avec Dufays qu'enseigner « la littérature revient à éveiller à la conscience des stéréotypes » (2001, p.2), qu'en est-il de cet éveil dès lors que la stéréotypie s'avère balbutiante, voire absente. Comment reconnaître ce que l'on ne connaît pas ?

La reconnaissance du stéréotype « non agit, sed agitur », rattache l'extrait de *Rêves*

amers à une intertextualité dans laquelle pères et mères se trouvent contraints, par la fatalité, de mal agir envers leurs enfants : qu'on songe à Fantine abandonnant Cosette aux Thénardier, à Sophie sacrifiant sa fille sur la rampe d'Auschwitz-Birkenau (Styron, 1991), ou encore à cet hypotexte (Genette, 1979) que constitue en la matière *Le petit Poucet*. Cette reconnaissance du stéréotype inscrit parallèlement le roman de Maryse Condé dans une deuxième filiation: celle de ces faits de justice qui soulèvent régulièrement l'opinion. Ortolan (1856) rapporte ainsi l'exemple d'une femme sans mari, misérable pourvue de deux jeunes enfants et d'un troisième auquel elle vient de donner le jour, et qui après avoir frappé à toutes les portes abandonne ses enfants dans une église. Poursuivie pour délaissement d'enfants, elle finit par émouvoir le tribunal, qui lui accorde les circonstances atténuantes, et va jusqu'à participer secrètement à une collecte en sa faveur. On n'est pas coupable, quand on n'a pu faire autrement ! Voilà le stéréotype que notre enseignante de Cm2, Sylvie, cherche précisément à mobiliser dans sa relecture de *Rêves amers*, stéréotype que les élèves de Cm2 n'ont pas construit, et qui leur empêche provisoirement d'interpréter le texte de la façon souhaitée. La possibilité de recourir à un savoir didactique spécifique, agit donc sur l'interprétation d'une situation singulière. Cette requalification de la didactique la constitue donc comme ressource pour l'orientation de l'activité, la faisant passer d'une didactique de la planification à une didactique du réglage.

4. Conclusion

Contrairement à ce qu'on pourrait envisager dans une logique de conceptualisation pragmatique poussée à l'excès, l'expérience professionnelle d'enseignement ne remplit pas toujours les conditions suffisantes au développement des compétences nécessaires à la réalisation des tâches ; dans l'exemple évoqué, la méconnaissance compréhensible du rôle des stéréotypes dans la lecture littéraire, bloque l'interprétation que l'enseignante peut faire de la situation. Le rôle des stéréotypes dans la compréhension des textes n'a pas été construit par la pratique magistrale, et l'enseignante demeure sur l'idée qu'une relecture du texte pourrait suffire à surmonter la difficulté – stratégie qui se révèle inefficace. Avançons un élément d'explication à ce qui pourrait apparaître comme une limite surprenante du développement professionnel. L'enseignement s'organise sur un cycle long. A la différence d'activités professionnelles plus répétitives, il faut parfois attendre une année pour que la même séance revienne. Il en résulte que des difficultés comme celle que nous avons évoquée ont un niveau de priorité faible, au regard d'autres préoccupations plus récurrentes. L'analyse didactique a posteriori et la mise à disposition des concepts pertinents constitue dès lors une voie indispensable pour enrichir la capacité interprétative des acteurs.

En posant la question du choix entre une logique didactique et une logique d'analyse de l'activité, nous avons émis l'hypothèse d'une requalification possible des savoirs de la didactique, ce que nous avons désigné comme le passage d'une didactique de plan à une didactique de régulation. Ce déplacement nous semble pouvoir être réinvesti dans un certain nombre de dispositifs de formation :

- débriefing,
- simulation,
- présentation magistrale, le savoir didactique étant alors explicitement référé à la question de l'interprétation des situations.

Bibliographie

- Amossy, R. (2000). *L'argumentation dans le discours*. Paris : Nathan.
- Berrendonner, A. (1983). Connecteurs pragmatiques et anaphore. *Cahiers de linguistique française*, 5, 215-246.
- Condé, M. (2001). *Rêves amers*. Paris : Bayard Jeunesse.
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Liège : Mardaga.
- Dufays, J.-L. (2001). Le stéréotype, un concept-clé pour lire, penser et enseigner la littérature. *Marges linguistiques*. URL : <http://www.marges-linguistiques.com>
- François, F. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris : PUF.
- François, F. (1990). *La communication inégale, Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Genette, G. (1979). *Introduction à l'architexte*. Paris : Seuil.
- Hardy, T. (1891). *Tess d'Urberville*.
- Ortolan, J.-L.-E. (1856). *Éléments de droit pénal. Pénalité juridiction - procédure, suivant la science rationnelle, la législation positive et la jurisprudence avec les données de nos statistiques criminelles*. Paris.
- Sensevy, G. (2001). Modèles de l'action du professeur : nécessités, difficultés. In A. Mercier, G. Lemoyne & A. Rouchier (Eds.), *Le génie didactique, Usages et mésusages des théories de l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Styron, W. (1991). *Le choix de Sophie*. Paris : Gallimard.