

# PARLER ET DÉBATTRE POUR REPENSER SON ENSEIGNEMENT AU COLLÈGE : UNE ÉTUDE DE CAS

Martine JAUBERT, Maryse REBIÈRE, IUFM d'Aquitaine,  
laboratoire de psychologie des apprentissages de Bordeaux 2 ;  
Maryline DUGUET, CASNAV de Bordeaux

---

**Résumé :** Cet article présente un moment de formation (un objet de savoir et les stratégies de mise en œuvre) de professeurs de français de 6<sup>e</sup>, fondé sur la mise à distance et la reconstruction langagière de l'activité d'enseignement à partir de vidéos. On tentera d'identifier une pratique du champ de l'enseignement de la lecture (l'émission d'hypothèses) et de la constituer en objet de savoir pour les enseignants. La diversité des échanges relatifs aux pratiques de mise en œuvre sera ensuite analysée. En effet, au cours des différentes phases de formation, les enseignants, pour reconsidérer leur activité et la clarifier, sont amenés à raconter, décrire, expliciter argumenter. On peut alors penser que la multiplicité des reformulations, inhérente au dispositif, permet non seulement de faire émerger les objets de savoir et les stratégies essayées ou envisagées, mais aussi de leur donner une nouvelle dimension.

---

## INTRODUCTION

Cet article présente un état provisoire de notre réflexion sur le rôle que peut jouer le langage dans la formation continue des enseignants. En effet, des travaux récents mettent en évidence la part du langage, et plus particulièrement du langage réflexif, dans la construction des savoirs scientifiques et dans leur reconstruction, par les élèves, en toutes disciplines. On peut envisager que les savoirs professionnels ont eux aussi une dimension langagière et que leur appropriation est en partie tributaire de pratiques langagières réflexives spécifiques à la formation des enseignants. Or, la formation continue est souvent perçue par les enseignants comme reposant sur le seul discours des formateurs, discours théorique et déconnecté de la réalité des classes. On peut interpréter cette réflexion, à la lumière des travaux relatifs à l'analyse du travail, développés récemment, en particulier par Clot et Faïta ainsi que par Goigoux. En effet, pour ces trois auteurs, seuls les acteurs sont à même d'analyser et de modifier leurs gestes professionnels et ce, comme le fait remarquer D. Faïta, notamment par le travail du langage.

C'est à partir de la méthodologie élaborée dans le champ de l'analyse du travail qu'a été conçue une formation continue à l'intention d'une équipe de professeurs de lettres dans un collège ZEP (élèves et enseignants en grande difficulté). Nous faisons l'hypothèse que les pratiques langagières réflexives d'« auto-confrontation » et d'« auto-confrontation croisée » (cf. *infra*), permettent aux professeurs de reprendre en sens leur activité d'enseignant, de modifier pour eux et

pour leurs élèves le statut des objets en jeu dans la relation didactique, de prendre conscience de leur pouvoir d'agir et d'envisager consciemment d'autres gestes professionnels.

## **1. PRESENTATION DU DISPOSITIF**

### **1.1. Les origines**

Ce dispositif s'inspire de travaux de recherches dans le domaine de l'ergonomie (Y. Clot, D. Faïta) et s'inscrit dans le cadre des théories socio-historiques, qui mettent en perspective les notions de genre, de style et de développement. Les échanges verbaux professionnels (instruction / explication à un pair, auto-analyse de pratiques éventuellement enregistrées en vidéo...) jouent un rôle central dans cette approche. Ils dessinent un nouveau contexte dans lequel la situation, objet d'analyse, est reconsidérée, reconstruite langagièrement par l'acteur et son pair. Cette reconstruction langagière, nécessairement dialogique, permet au sujet de prendre conscience de son expérience professionnelle qui change ainsi de statut (« d'action vécue, *elle* se métamorphose en opération permettant de vivre une autre action »). Elle devient ainsi un nouveau moyen, disponible pour une action future. D. Faïta et R. Goigoux ont transposé ces pratiques d'auto-confrontation dans le cadre de leurs recherches sur le métier d'enseignant.

Ce dispositif de recherche, qui utilise la vidéo, commence à entrer dans les pratiques de formation. Il s'agit d'infléchir une formation didactique, uniquement focalisée sur les savoirs disciplinaires, en direction d'une formation qui s'intéresse aux gestes qui permettent d'actualiser et d'ajuster ces savoirs au contexte de la classe. Ces gestes qui caractérisent une profession sont objectivés dans des pratiques (entre autres) langagières réflexives. Le domaine de la formation oblige les acteurs à fabriquer leur propre protocole.

### **1.2. Le cadre du travail présenté**

Les corpus analysés dans cet article ont été recueillis au cours d'un stage de formation continue filé sur l'année 2002-2003, d'une équipe d'enseignants de lettres d'un collège accueillant des élèves identifiés comme peu ou mauvais lecteurs, et dont les résultats aux évaluations nationales de 6<sup>e</sup> sont très en dessous des moyennes nationales. L'équipe concernée a accepté le dispositif d'accompagnement de pratiques proposé :

- séances de formation continuée traditionnelle - apports théoriques et pratiques, observation de vidéos, visite de classes multi-niveaux du cycle 3 du premier degré...
- enregistrement de leur pratique (corpus C1), auto-confrontation (visionnement et entretien) avec un formateur (corpus C2) et choix de deux extraits (5 à 6 mn), l'un par le stagiaire, l'autre par les formateurs pour la séance collective ;
- analyse collective des deux extraits avec l'ensemble des collègues et des formateurs (corpus C3).

### 1.3. La place du langage dans ce dispositif

Au cours de l'entretien d'auto-confrontation, le formateur incite l'enseignant à commenter sa propre activité et à expliquer en quoi les comportements observés font partie de ses pratiques usuelles. Ainsi, l'enseignant est conduit à verbaliser et donc à prendre conscience de certaines pratiques routinières, à formuler et objectiver les liens implicites qu'il tisse entre intention et geste professionnel, à les reformuler et donc les reconstruire d'un point de vue nouveau, en vue d'une éventuelle justification pour le formateur et/ou ses pairs, à expliciter les fondements de son action. Confronté à son propre discours et à son image, au discours des autres et à l'image qu'ils lui renvoient de son activité, il devrait enrichir, selon nous, ses connaissances sur sa propre activité d'enseignant et les genres professionnels qu'il met ou non en œuvre, discursifs ou non. Au cours de cette reconfiguration de l'activité, les objets de savoir, jusque là réifiés (recettes), sont réactivés, revivifiés.

A cet effet, l'écrit joue aussi un rôle important : lors de la séance collective, l'analyse est guidée par une liste de points fixés à l'avance, organisée sous forme de tableau (choix de l'extrait et raisons de ce choix, déroulement des actes d'enseignement en lien avec les tâches prescrites, intentions sous jacentes, effets sur les élèves). Cette mise en forme spatiale du langage devrait permettre (J. Goody, 1974) aux acteurs d'objectiver certains gestes professionnels, de verbaliser les liens de cohérence entre les tâches proposées, les objets d'apprentissage visés, leurs attentes, leurs actions, les actions possibles en un point donné de la séance, les effets sur les élèves... et de « reprendre la main » sur leur activité.

Nous faisons l'hypothèse que, en privilégiant l'activité langagière du sujet, ce dispositif est susceptible de faire évoluer les pratiques : questionner les évidences par la discussion entre membres d'une même communauté, négocier un langage commun au sein d'une équipe, identifier, désigner, expliciter et justifier les actes d'enseignement, recenser et discuter leurs formes acceptables.

## 2. UN EXEMPLE DE SAVOIR PROFESSIONNEL POUR ENSEIGNER LA LECTURE

Notre analyse porte sur des extraits transcrits des corpus 2 et 3 correspondant aux six minutes sélectionnées par un enseignant (Ma) ainsi que sur les écrits élaborés collectivement au cours de ces six minutes.

L'extrait analysé dans la classe de 6<sup>e</sup> de Ma. porte sur une stratégie (nouvelle pour l'équipe de stagiaires) de dévoilement progressif du texte « Les oiseaux de Stymphale », l'un des *Douze Travaux d'Hercule* (C. Grenier). Cet épisode étant construit sur le modèle d'autres épisodes lus précédemment, il s'agit, pour les élèves, d'élaborer/confronter leurs hypothèses sur la résolution du problème posé à Hercule : il n'a plus de flèches, que va-t-il pouvoir faire pour tuer les oiseaux de Stymphale ?

## **2.1. Le « jeu des hypothèses » : un savoir disponible dans la communauté enseignante**

Ce travail a mis en question une pratique discursive professionnelle : le jeu des hypothèses au début ou au cours du dévoilement progressif du texte donné à lire aux élèves.

Cette pratique langagière est usuelle à l'école élémentaire depuis les écrits d'E. Charmeux (1975), entre autres (cf. I. Cohen et A. Mauffrey, 1983, etc.), et institutionnalisée par le *Colloque national sur la lecture* de 1979, ce qui lui confère, selon nous, le statut de savoir professionnel.

On peut, avec le recul, analyser les fondements de ce qui, pour certains enseignants de la communauté scolaire, n'est qu'une recette pédagogique pour motiver les élèves. Cette pratique repose, selon nous, sur des réflexions théoriques convergentes venues de trois champs (au moins) différents.

- La psychologie cognitive a montré l'importance de l'activité du lecteur, de la mobilisation de ses savoirs sur le monde et les textes... afin de l'aider à réduire le champ des possibles, à rendre disponibles des structures textuelles, des enchaînements incontournables d'actions (par exemple dans le récit) ainsi que des formes langagières susceptibles d'apparaître dans le texte. Mettre un élève en situation de verbaliser des hypothèses acceptables dans un contexte situationnel et un co-texte discursif et linguistique donné, c'est faciliter sa rencontre avec le texte, baliser des cohérences possibles, faciliter la reconnaissance des structures et des mots et leur intégration dans un discours.
- De même, les théories de la lecture littéraire mettent en évidence l'activité de construction du sens du texte à partir des intérêts du lecteur et des codes dont il dispose. Par ailleurs, les théories de la réception accordent au concept d'horizon d'attente un rôle important dans la compréhension des textes. Défini comme un système de normes et d'attitudes caractérisant un lecteur ou un public à un moment historique précis, il permet à ce lecteur de concrétiser le sens du texte à partir des intentions de l'œuvre. Si l'on considère la classe comme une communauté discursive littéraire scolaire en voie d'institution, il semble nécessaire de faire verbaliser et négocier les normes, valeurs et codes attendus par le groupe à l'égard d'une œuvre et donc d'évaluer les hypothèses individuelles à l'aune des attentes stabilisées par le groupe.
- Enfin, on peut interpréter la pratique d'hypothèses sur un texte à l'école, à la lumière des travaux sur la transposition didactique des pratiques sociales de référence. Tout lecteur lettré convoque nécessairement, avant et en cours de lecture, ses savoirs sur le monde, le genre, les autres œuvres, les interroge, les réajuste, le plaisir de la lecture reposant sur, à la fois, la conformité du texte aux attentes et les écarts perçus. Ces pratiques « savantes » s'opposent aux pratiques ordinaires de lecture qui cultivent la fusion et la recherche de stéréotypes. Si l'école a pour mission de transformer les pratiques ordinaires des élèves, les professeurs de lettres ont alors pour tâche de leur faciliter les déplacements en suscitant, entre autres, le jeu des hypothèses.

Ainsi, cette pratique professionnelle nous paraît non seulement légitime, mais particulièrement pertinente pour apprendre à enseigner la lecture et donc être enseignée comme objet de formation professionnelle.

## 2.2. Le « jeu des hypothèses » : un savoir disponible sous-utilisé dans la communauté enseignante

Bien qu'usuelle à l'école élémentaire, cette pratique de « jeu des hypothèses » s'avère, au moins localement, inconnue au collège. Lorsqu'après présentation par les formateurs (F), l'enseignante (chevronnée) Ma. met ses élèves en situation de produire des hypothèses, c'est pour mettre à l'épreuve la stratégie proposée par les formateurs.

*Ma [...] c'est vrai que ce travail bé je crois que c'est parce qu'on en a parlé/parce qu'il y a eu ce type d'échange et j'avais envie d'essayer/je me disais bé après tout/on va bien voir ce que ça va donner/et donc c'est un galop d'essai pour moi aussi [...] et puis voir si ça pouvait m'apporter quelque chose dans ma pratique (C3, 43-45)*

Ainsi, la construction d'un horizon de lecture, un des lieux communs de la formation de l'enseignant de lettres, s'est avérée relever du *galop d'essai* (sic), comme le réitère Ma au cours des entretiens. La nécessité, pour le lecteur, de convoquer en chacun des points du texte, expériences, affects et structures sémantiques disponibles (scénarios, autres textes, stéréotypes) pour construire le sens du texte, n'est pas perçue comme constitutive de l'activité de lecture. Si la collègue qui s'est essayée à cette stratégie a perçu implicitement la nécessité de faire verbaliser des possibles en un point du texte, ce n'est pas le cas de tous les collègues : *Pourquoi tu leur as demandé de trouver des hypothèses ? (C3, 2)* et le sens même de cette activité ne paraît pas évident, comme en témoigne l'échange C3, 9-16

9. Sa. là c'était juste sur la démarche/donc là ils découvraient le texte là
10. Ma. Ah oui ils découvraient le texte absolument/
11. Sa. alors pour ne pas avoir accès à la troisième feuille
12. Ma. ah mais on l'a lu ensemble entièrement
13. Ri. jusque au bout
14. Ma. Absolument
15. Ri. avant ?
16. Ma. ah non non non/au fur et à mesure on a découvert le texte/

La question de l'échange 15 montre que la découverte progressive d'un texte et la participation active du lecteur dans l'élaboration de possibles narratifs ne vont pas de soi. L'idée même de la construction d'un espace à l'intérieur duquel « joueraient » les lecteurs n'est apparemment pas partagée par les interlocuteurs ou même ne leur paraît pas être propable à des enfants.

Par ailleurs, l'élaboration d'hypothèses est contrainte par les normes qui régissent le genre littéraire étudié, ici le récit mythologique. Ainsi, toutes les hypo-

thèses ne sont pas recevables, particulièrement celles qui sont ancrées dans l'expérience quotidienne des élèves.

Alors que des objets à enseigner sur les textes mythologiques, entre autres, avaient été recensés avec les stagiaires, une discussion s'engage sur le geste de Ma qui oriente les élèves vers la réponse satisfaisante, *la bonne réponse*, c'est-à-dire celle qui recourt à l'intervention divine.

69. *Mo. Ce que je trouve un peu dommage/enfin dommage/c'est pas dommage/oui/ c'est qu'ils disent la bonne réponse est dans le texte/[Ri. Oui c'est ça] mais c'est pas forcément la bonne quoi/*
70. *Ma. c'est la formulation/c'est-à-dire bon*
71. *Mo. C'est dans la formulation oui oui*
72. *Ma. la bonne réponse non/mais je les ai pas empêchés de donner d'autres réponses/[Mo. Non non] je ne leur ai pas dit qu'ils avaient tort/*
73. *Ma. disons que la réponse du texte est celle-là/alors j'ai utilisé la bonne réponse euh [Ri. solution]/ enfin c'est-à-dire [Mo. D'autant plus que] c'est ce que l'auteur a privilégié*
74. *Sau. Mais après on pouvait revenir/et dire finalement les solutions que vous avez émises étaient justes aussi/c'était possible/*

Ce débat interroge les représentations sous jacentes des professeurs de lettres concernant la lecture. Est-ce que demander à des élèves d'imaginer ce qui peut se passer dans une situation donnée relève du vrai (réponse du texte) ou du faux ? Mais, par ailleurs, toutes les hypothèses vraisemblables sont-elles non seulement acceptables mais encore souhaitables, selon les genres étudiés, comme semblent le soutenir les collègues de Ma ? Si on prend en compte les conventions du genre *récit mythologique*, le recours à l'intervention divine semble la seule hypothèse pertinente.

Nous faisons l'hypothèse qu'en formation professionnelle, comme dans le cadre des apprentissages scolaires, les pratiques langagières expertes du champ concerné, qui ont pour objet la description, le réajustement, la mise en réseau et l'évaluation de l'activité enseignante favorisent la conceptualisation et l'opérationnalisation des savoirs littéraires connus mais non mobilisés.

### **3. LES CATÉGORIES DE DISCOURS DANS LES STRATÉGIES DE CONFRONTATION ET LES FONCTIONS DU LANGAGE**

L'activité langagière, parce qu'elle est contextuelle, nécessairement dialogique, co-constitutive de la pensée et de l'identité, permet aux différents acteurs à la fois de repenser les objets de savoir mais aussi de reconstruire, modifier leur propre activité. La diversité des pratiques langagières sollicitées par le dispositif est le lieu de la réorganisation de l'action première dans de nouveaux contextes et celui de l'élaboration de nouvelles significations .

Fortement dialogiques, les discours sont caractéristiques de la formation professionnelle, de l'enseignement du français et des lettres, de l'équipe de stagiaires (enseignant dans le collège depuis plusieurs années), mais aussi certainement du dispositif lui-même. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous avons tenté d'identifier,

malgré leur étroite imbrication, différentes catégories de discours, dans la séance de formation analysée :

- discours inhérents au dispositif lui-même : échanges de nature organisationnelle (sélection de passages dans la vidéo, présence de la caméra en classe) ;
- discours inhérents à l'enseignement de la lecture littéraire : énoncés de savoir, verbalisation de stratégies spécifiques à l'enseignement de la littérature ;
- discours inhérents à une pratique singulière : désignation et description d'actions, narration d'événements, justification, exemplification ;
- discours inhérents à la formation professionnelle : controverse, comparaison, généralisation et stabilisation d'un genre professionnel (catégorisation, tableaux de synthèse, reformulations, prises de parole résumantes et mises en réseau de la pratique observée avec d'autres ainsi qu'avec tous les discours tenus en amont, tant par les formateurs que par les formés), ce qui constitue ce que Bakhtine (1984) appelle « le fond aperceptif ».

Dans ces différentes catégories de discours, les pratiques langagières mises en œuvre assument diverses fonctions que nous tenterons de répertorier.

### **3.1. Discours inhérents au dispositif lui-même**

*Ma. (rires) bon ça me paraît bizarre parce que c'est vrai/comme je disais avec ma collègue on réagit sur le moment et on n'a pas toujours on n'analyse pas toujours toutes ses intentions (C3, début de séance)*

La mise à distance de son activité professionnelle n'est pas spontanée et nombre de « routines » ont perdu leur signification première. La formation met en œuvre diverses pratiques qui visent à faciliter cette mise à distance pour réorganiser, d'un point de vue didactique (geste professionnel, intentions, savoirs, buts, attentes...), l'activité professionnelle. C'est en ce sens que le langage peut jouer le rôle d'outil psychologique.

#### **3.1.1. Le langage pour arracher l'expérience à son immédiateté**

En tout début d'auto-confrontation, les commentaires de l'enseignante sont globalisants et relèvent du registre de l'émotion, du jugement de valeur spontané et quotidien *J'ai trouvé que c'était intéressant (C2, 1), J'ai trouvé que c'était très concluant (C2,3).*

Le regard qu'elle pose sur son expérience passée s'accroche d'abord aux éléments évènementiels :

5. *M. Parce qu'en même temps/ils (les élèves) s'intègrent bien dans l'histoire [Mmm]/ ils se piquent au jeu [mmm]/ et le petit Wallid là/qui n'était pas intervenu jusque là/il m'a même dit bon je ne sais pas comment formuler/[...] (C2, 5).*

Le dispositif contraint les acteurs à déplacer le regard et à mettre en œuvre des discours relatifs au dispositif lui-même ce qui impose la délinéarisation de la

séance et la suppression de la continuité événementielle, pour ébaucher des découpages (passages) (C2).

10. F1. Quels sont les passages que vous aimeriez qu'on garde ici/pour pouvoir en discuter avec les collègues/par rapport à la compréhension
11. Ma. Peut-être le passage sur la formulation des hypothèses

### **3.1.2. Le langage pour objectiver les pratiques professionnelles observées**

Le choix du passage à sélectionner génère des discours au cours desquels s'autonomise progressivement une pratique professionnelle *a priori* non identifiée (*c'est, quelque chose, ça, c'est*) et qui progressivement prend forme (*une attitude*) au cours de l'interaction verbale (C2).

14. F1. moi aussi je trouve/oui/++ vous aimeriez parce que c'est quelque chose qui vous paraît efficace
15. Ma. Bé oui vraiment/je l'ai tentée et j'ai trouvé que c'était intéressant
16. F1. D'accord/vous tentez d'amener les élèves à/à un petit peu mobiliser des connaissances [oui]/ ou bien à reformuler ce qui vient d'être lu/est-ce que ça vous paraît être une attitude qui serait encore à développer/que vous savez faire
17. Ma. Oui mais ça c'est toujours perfectible/c'est évident

En même temps, on observe une évolution dans les désignations successives de l'extrait choisi. En C2, 11, Ma reprend dans le discours du formateur une désignation focalisée sur le moment de la séance (*passage*) qu'elle qualifie par la tâche proposée aux élèves (*passage SUR la formulation...*). En revanche, elle ne s'approprie pas d'autres propositions du formateur qui pourraient lui permettre de reprendre en sens ce premier point de vue de surface, lié au découpage de la séance, en le resituant par rapport à des intentions didactiques.

En C3 42-43, lors du travail en groupe, Ma. abandonne le point de vue temporel, adopte immédiatement la formulation du formateur qui vise à faire catégoriser l'extrait choisi pour la déplacer vers l'activité cognitive des élèves (*le travail d'anticipation*) :

42. F1. [...] pourquoi vous avez choisi ce genre d'extrait /
43. Ma. ce genre d'extrait/parce que bé j'avoue que c'est une première pour moi le travail d'anticipation/euh et c'est vrai que ce travail bé je crois que c'est parce qu'on en a parlé/parce qu'il y a eu ce type d'échange et j'avais envie d'essayer/ [...] je voulais voir comment ils allaient réagir/est-ce qu'ils allaient être actifs/[...]

On peut penser que ces différentes reformulations témoignent de la construction d'un objet nouveau inscrit à la fois dans la temporalité d'une séance, les savoirs en jeu et l'activité cognitive des élèves.



### **3.1.3. Le langage pour donner corps à ce qui semble a priori négligeable**

Alors que, pour l'enseignante observée, le *passage sur la formulation des hypothèses* commence, au fil des entretiens, à changer de statut, le dispositif engendre, avec les collègues, un débat sur l'intérêt réel de cet objet. L'enseignante Sa. conteste la pertinence de l'expérience tentée par Ma : rôle de la caméra (Sa. *est-ce que la caméra dans une classe ça les motive un peu/ça les implique aussi* C3, 4) et activité anticipatrice réelle des élèves. Cette mise en doute est récurrente (sept interventions en vingt-trois échanges). Elle change cependant de point de vue : *ça fait émerger tous les possibles* (C3, 37), *ils ont vraiment cherché* (C3, 39), pour développer un peu plus tard des pistes d'exploitation de certaines hypothèses en production d'écrit (C3, 74), signalant ainsi qu'elle reconnaît dans la démarche de sa collègue une pratique enseignante qui mérite d'être prise en compte. Le regard critique, tout d'abord focalisé sur l'aspect technique de la démarche, se déplace sur l'intérêt didactique (C3, 37), ce qui conduit Sa. à interpellé les formateurs sur la pertinence d'un geste professionnel (*est-ce que c'est bien* C3, 64) et à interroger sa propre pratique (*mais est-ce qu'on le fait* C3, 104). En donnant corps à ce qui lui semblait être un artifice dû au dispositif, elle en vient à interroger sa propre pratique.

## **3.2. Les discours inhérents à l'enseignement de la lecture littéraire**

Si le « jeu des hypothèses » est inusité au sein de l'équipe en formation observée, c'est, selon nous, parce qu'il n'est pas perçu comme une pratique élaborée dans la communauté enseignante pour construire des savoirs sur un genre littéraire. L'activité langagière en formation a, entre autres, pour but de re-fonder la nécessité littéraire de ce qui pourrait n'être perçu que comme un exercice facultatif voire inutile.

### **3.2.1. Le langage pour identifier des objets de savoir littéraire et construire un horizon d'attente**

#### **a. le problème narratif et l'identification au héros**

En situation de classe, Ma. questionne naturellement sur le problème du héros (*quel est le problème d'Hercule* C1, 1). En revanche, au cours des confrontations, elle ne perçoit pas cette question comme cruciale dans la construction du récit. Pour elle, ce geste professionnel a simplement pour but de motiver les élèves (*ils se piquent au jeu* C2,5). Ses collègues ne le perçoivent pas davantage et les formateurs n'arrivent pas, dans l'instant, à leur faire identifier l'action et l'objet de savoir sous-jacent en jeu (C3) :

55. *Ma. ensuite je leur ai demandé de se mettre à la place d'Hercule et de dire [F1. oui] comment ils auraient pu procéder [F1. Oui]*
56. *F1. Oui se mettre à la place d'Hercule/parce qu'avant vous avez fait quelque chose qui/avant d'arriver à cette situation/ly avait à partir de la reformulation il y avait un problème/et vous l'avez/vous l'avez fait/non le problème/vous avez formulé le problème narratif/c'est-à-dire quel est le problème pour Hercule/*

57. *Ma. Peut-être mais je ne m'en souviens pas*
58. *F1. simplement vous l'avez dit [Ma. oui]/ on ne s'en souvient pas mais c'est important [Ma. oui] parce que vous avez demandé aux élèves de formuler le problème narratif*
59. *Ma. Ah d'accord*
60. *F3. C'est-à-dire que c'est dans la reformulation/vous faites reformuler le gamin [oui] et puis vous faites identifier/on n'est pas dans une suite d'actions/là Hercule a un problème/donc effectivement [Ma. cerner le problème] ça fait partie du problème/vous savez bien que par rapport à la narration, le fait d'identifier le problème est important*

Par ailleurs, le geste professionnel visant l'identification des lecteurs au héros (C3,55), comme constitutive de l'horizon d'attente, est en réalité absent de la situation de classe (C1) et de l'auto-confrontation (C2). Il est construit dans l'échange et perçu comme routinier (C3,3) :

*Ma. [...] c'est les impliquer dans l'histoire si tu veux/parce que enfin c'est Hercule/ça se passait il y a longtemps/et là c'est vrai que j'essaie chaque fois que je peux de les ramener sur leur vécu/sur le réel j'essaie de les mettre dans cette histoire/si vous étiez Hercule qu'est-ce que vous auriez fait/[...]*

et son objet est confondu avec la résolution du problème

*[...] finalement la situation d'Hercule ça pourrait être la situation de l'un d'entre eux/ donc qu'est-ce qu'il ferait dans ce cas-là/et à ce moment-là ils s'identifient un petit peu/ au personnage et je crois que c'est plus intéressant pour eux/[...] (C3,7).*

L'identification en termes de savoirs visés pose problème. La dénivelation espérée par les formateurs n'est réalisée qu'ultérieurement, lors de l'analyse du tableau. En effet, une fois l'auto-confrontation avec les collègues terminée, les formateurs font constater que les deux colonnes « intentions » et « buts » ne sont que très partiellement remplies et que la majorité des objectifs identifiés concerne les plans pédagogique et identitaire (affectivité, citoyenneté, motivation, valorisation et discipline) et jamais celui des savoirs (C3).

109. *F1. Bon alors à partir de ça est-ce que l'on peut essayer de chercher euh quelles étaient vos intentions au moment où vous faisiez un certain nombre d'actions ici (montre une colonne) alors des intentions de tous ordres et après on classera*
110. *F3. C'est plutôt les savoirs visés là et après*

Chaque geste professionnel est donc repris et analysé en termes d'objectifs, de façon à repérer les savoirs littéraires à objectiver.

### **b. la cohérence narrative**

De la même façon, au cours des échanges, les formateurs essaient de faire prendre conscience aux enseignants de certains de leurs gestes spontanés dont l'intérêt, pour la construction de savoirs sur le récit, n'est *a priori* pas perçu.

96. F1. *D'accord/et enfin le dernier acte/pour ce petit moment de 6 minutes est-ce que vous vous en souvenez/une fois que la solution a été trouvée*
97. Mo. *il y a eu lecture de la suite*
98. F1. *Non avant/il y a quelque chose qui me paraissait intéressant dans votre façon de faire/et très important*
99. Sa. *y a l'explication des cymbales/justement*
100. F1 *Non/alors// il y a eu l'explication des cymbales/oui pardon il y a eu l'explication de la solution et les cymbales/le qu'est-ce que c'est/donc reconnaître ce++ euh l'explication/le vocabulaire ++ et après++ une fois qu'on a eu l'explication des cymbales et le vocabulaire/ce qui m'a semblé intéressant et qui clôt ce moment/ c'est [que] vous reformulez entièrement la*
101. F2. *Vous assurez la cohérence du récit*
102. F1. *voilà vous reformulez carrément le passage pour assurer la cohérence du récit/vous reformulez/hein vous reprenez depuis le début très brièvement le problème qui était posé/ensuite la solution et ce qui se passe/où on en est de l'histoire avec vos propres mots/voyez*
103. Ma. *ça c'est pas une chose qui m'a marquée/c'est des choses que l'on fait mais ffff*

Le malentendu formateurs/formés, visible dans cet extrait est révélateur de la différence de représentation entre les acteurs de ce qu'est la compréhension d'une histoire. Sa. met l'accent sur la compréhension de mots (comprendre un texte serait comprendre la somme des mots) alors que les formateurs privilégient les phénomènes textuels et la construction d'une globalité à partir d'éléments épars. L'activité langagière aurait pu démêler ce malentendu et formuler les savoirs sous-jacents en jeu.

### ***c. la cohérence des hypothèses par rapport au récit et par rapport au genre récit mythologique***

La production d'hypothèses est étroitement liée aux conventions qui régissent le genre littéraire concerné (cf. *supra*). On peut donc penser que la pratique « jeu des hypothèses » vise deux objectifs littéraires différents : élaborer des possibles narratifs pour construire le récit, d'une part, trier ces possibles en fonction des conventions du genre pour en construire la spécificité, d'autre part.

Dans la situation analysée, les enseignants envisagent bien un tri mais par rapport au vraisemblable, indépendamment des caractéristiques du genre (Mo. [...] *à partir du moment où on leur demande d'émettre des hypothèses/chacune si elle est logique convient C3,68*).

Seule, Ma tente, en vain, de faire de ces caractéristiques un critère de classement :

100. Ma. *Parce que le miracle ça fait partie de l'histoire*
101. Mo. *Ça c'est pas/ça c'est pas le but de ta séance [...]*
87. F2. *Et peut-être justement tout à l'heure quand on travaillera sur les intentions on s'apercevra que les stratégies ne sont pas indifférentes c'est-à-dire que si vous choisissez telle stratégie c'est que ça correspond à telle intention et que [...] vous*

*auriez choisi telle autre stratégie c'est que ça correspondait à une autre intention avec d'autres idées en tête d'autres objectifs de l'apprentissage etc.*

On pourrait constater l'échec de l'échange langagier puisque les formateurs sont obligés d'intervenir et de différer la focalisation sur les savoirs littéraires. En revanche, on peut peut-être faire l'hypothèse que si Ma. intervient ainsi en C3, alors que rien ne pouvait le laisser prévoir en C2, c'est parce que le dispositif l'amène à reconstruire langagièrement sa pratique et à la justifier face à ses collègues.

### **3.2.2. Le langage pour positionner son action dans le champ de la littérature**

La discussion avec ses collègues, sur l'éventuelle tricherie des élèves (qui auraient pu lire le texte pour trouver les « bonnes » hypothèses), conduit Ma. à modifier le regard qu'elle porte sur l'activité des élèves et sur le sens qu'elle lui donne. Pour défendre sa stratégie, elle interprète d'abord l'activité des élèves comme une acceptation du « jeu » scolaire, c'est-à-dire de l'effectuation de la tâche, sans tricherie :

*Ma. voilà/il joue vraiment le jeu là (brouhaha) (C3, 22, 24).*

Puis progressivement la reprise-modification d'expressions autour du mot *jeu* l'amène à :

- reconsidérer la signification du mot et de ce fait à interpréter différemment l'activité des élèves, entrés dans le « jeu » littéraire (du jeu à l'activité de recherche) C3, 30, 41

30 *Ma. mais ils avaient envie d'avancer ensemble dans le texte/et en fait le fait de les avoir mis à la découverte c'était un jeu pour eux/ils se sont pris au jeu finalement/ils ont cherché*

- définir l'espace (du jeu à l'interprétation du texte) à l'intérieur duquel elle situe l'activité des élèves et les objectifs qu'elle assigne à la tâche proposée

41. *Ma. je crois qu'ils ne savaient pas où aller cherche l'information elle pouvait être donnée mais il y avait quand même pas mal de pages/donc euh/non mais vraiment j'ai vu des gamins qui se piquaient au jeu/c'était un jeu pour eux et j'ai trouvé que c'était intéressant cette façon d'aborder le texte*

### **3.2.3. Le langage pour identifier des scénarios d'enseignement spécifiques de la lecture littéraire**

Collectivement, au cours de l'échange C3, les enseignants identifient les actes d'enseignement de Ma. et décomposent sa pratique en unités constitutives, avec l'aide d'un formateur. Cette décomposition permet à Ma de s'extraire de la

globalisation floue du départ (*c'est intéressant*) pour repérer, avec des apports ponctuels du groupe, la plupart de ses gestes professionnels :

- lire le début du texte, rappeler, reformuler, se mettre à la place du personnage, imaginer ses actions, cerner et formuler le problème narratif, trier les hypothèses, orienter la réponse, recadrer (C3, 50-62) ;
- lire le passage, vérifier les hypothèses, reconnaître la solution du texte, valoriser les élèves, expliquer des mots inconnus, assurer la cohérence du récit (C3,91-107).

Ainsi, elle passe d'un point de vue premier, spontané, celui de l'acteur englué dans l'action, à un point de vue plus distant, plus « savant », qui lui permet d'organiser, réguler, contrôler sa propre activité d'enseignement.

- Dans une attitude responsive, ses collègues inventorient leurs propres gestes en situation identique, et le groupe imagine des possibles (C3, 67, 74, 75).

67. *Ma. [...] c'est vrai que si on avait davantage de temps on pourrait aller plus loin/ on pourrait prendre chaque hypothèse et aller jusqu'au bout/à la limite/ça aurait pu être un petit sujet d'écriture [...]*

68. *F2. Oui [...] il y avait l'autre possibilité qui consistait mais vous avez choisi/il y avait l'autre possibilité qui consistait à lister les possibles en disant là c'est vrai ça peut poser problème parce que d'où il va sortir le feu/mais là ils vous disent il peut frapper deux pierres/ y a pas de problèmes/ y a l'hypothèse/vous pouviez vous contenter de lister les hypothèses [Ma. oui de lister] et de dire on va regarder dans le texte [...]*

74. *Sa. Mais après on pouvait revenir/et dire finalement les solutions que vous avez émises étaient justes aussi/c'était possible/[Ma. oui oui] en effet vous auriez pu aussi en travail d'écriture*

75. *Ma. mais c'est vrai que j'y avais pas pensé mais là/là maintenant/je me suis dit on aurait pu exploiter ces hypothèses et les faire écrire/*

La reprise en écho des propositions par plusieurs membres du groupe accorde à la proposition de scénario initiale le statut de genre professionnel, forme de pratique relativement stable qui accepte des variantes et est reconnue par la communauté enseignante (formés et formateurs). Le fait que ce scénario soit reconnu et donne lieu à des variantes témoigne de sa capacité d'outil psychologique à restructurer, organiser, contrôler l'activité d'enseignement.

### **3.3 Discours d'interprétation d'une pratique singulière**

Le sens de ce passage est soumis à question et fait l'objet d'interprétations au cours des différentes confrontations.

#### **3.3.1. Le langage pour donner forme au « jeu des hypothèses »**

On s'intéressera à deux opérations langagières qui nous paraissent jouer un rôle essentiel dans le corpus analysé pour la construction et la justification de cette pratique : la schématisation (au sens de Grize, 1976) et la mise en récit.

### a. Schématisation

La toute première remarque de Ma (C2, 43) transforme le moment de vie professionnelle qu'elle a choisi en un énoncé construit, ordonné, clos, objet de discours à partir duquel va pouvoir s'engager la discussion :

43. *Ma. Alors ça c'est une chose que je n'avais pas faite dans les autres/les autres travaux d'Hercule/c'est euh les mettre/euh dans une hypothèse de lecture/et j'ai trouvé que c'était intéressant/parce que pour émettre une hypothèse/il faut avoir bien compris ce qui précède/donc ça me permet également de voir la façon dont ils ont compris l'histoire/voilà et je le referai un peu plus tard*

Au cours de la « schématisation », pour circonscrire l'objet apparemment insaisissable, Ma change plusieurs fois de point de vue :

- l'action commentée est manifestement indicible : *ça, euh* et Ma. la thématise en tant qu'objet insolite (*c'est une chose que...*) ;
- dans un deuxième temps, cette action est caractérisée sous l'angle de la tâche donnée aux élèves : Ma. est dans le domaine du faire (*c'est les mettre/dans une hypothèse de lecture*) ;
- elle change de point de vue pour verbaliser un jugement global : tentative pour construire cet objet comme un tout du point de vue de l'enseignant (*j'ai trouvé que c'était intéressant*) ;
- ce déplacement la conduit à construire une boucle explicative reposant sur un argument de type cognitif : déplacement vers une position plus didactique (*parce que pour émettre une hypothèse/il faut avoir bien compris ce qui précède*) ;
- en suivant, elle glisse vers le point de vue de l'évaluateur (*ça me permet également de voir la façon dont ils ont compris l'histoire*) ;
- enfin, elle clôt l'objet de discours (*voilà*) qu'elle vient de décrire sous plusieurs angles et prend conscience que cet ensemble cohérent de points de vue sur une action jusque là imbriquée dans le continuum du dialogue pédagogique, constituent cette action en unité repérable, que, d'ailleurs, elle réitère dans la suite de la séance.

En voulant exemplifier, elle est amenée, nouvelle étape, à reconsidérer sa pratique (C2, 47) :

- évaluation de son action : *alors c'est vrai/j'aurais pu m'arrêter*
- ouverture vers d'autres possibles : *j'aurais pu m'arrêter/prendre un petit peu de temps et l'aider à formuler*

### b. Mise en récit

La focalisation, par le formateur, sur Steven (C2, 49), la conduit à raconter l'évolution de cet élève réputé difficile et, à travers lui, à « refaire l'histoire » de sa classe.

49. *Ma. là/Steven/il faut que je vous raconte comment il a commencé en début d'année/Steven/quand on n'avait pas encore mis en place les Travaux d'Hercule/je ne pouvais pas circuler dans la classe parce que je regardais ce que faisaient les*

*enfants/et dès que j'avais le dos tourné/il m'envoyait des boulettes sur la télé/ donc là quand vous le voyez je trouve que c'est extraordinaire de voir à quel point il est concerné par l'histoire/alors quand on a commencé les Travaux d'Hercule/ euh il ne lisait pas les textes et euh je voulais savoir ce qu'il avait retenu et il était capable de me résumer les histoires parce qu'il a de gros problèmes de lecture mais en fait suivre le texte/[F1. déchiffrer] déchiffrer le texte lui pose un problème/ alors je pense qu'il est auditif/plutôt que visuel/ donc il écoutait et euh/à plusieurs reprises je l'ai testé/et il avait très bien compris et là vous vous êtes rendu compte qu'il commence à lire [F1. oui]/ il suit le texte [F1. mm]/ et vous avez vu comment il s'implique dans le dialogue [F1. absolument]/ moi je trouve que c'est remarquable/de temps en temps y a des dérives/c'est vrai/*

On retrouve, dans cette longue intervention monogérée, les ingrédients traditionnels du récit : une annonce, une situation initiale, un double problème (Steven ne sait pas lire et ne tient pas en place), une action (le travail autour des *Douze Travaux d'Hercule*), une amorce de résolution de problème (Steven écoute, s'implique et commence à lire) et une coda (*c'est remarquable*). Tout se passe comme si le recul imposé par le dispositif permettait à Ma de donner forme et sens à des éléments épars de l'expérience, pouvoir du langage narratif analysé par Ricœur (1983, 10) : « Du nouveau - du non encore dit, de l'inédit – surgit dans le langage : [...] une intrigue feinte, c'est-à-dire une nouvelle congruence dans l'agencement des incidents ».

Ce parcours langagier de quelques minutes, sur différentes facettes du métier d'enseignant (évaluation, motivation, auto-critique et réajustements envisageables, monographies d'élèves), signale un « arrachement » à l'activité immédiate, une reconstruction et une reprise en sens de l'activité première dans un contexte professionnel, témoins de l'ancrage de son identité professionnelle.

### **3.3.2. Le langage comme moyen de mettre en résonance une pratique singulière avec les pratiques reconnues et les valeurs de la communauté enseignante**

Etre acteur dans une sphère d'activité suppose d'adhérer à ses pratiques, valeurs, croyances, savoirs, genres (cf. colloque de Bordeaux 2003)... Former des enseignants, c'est donc les aider à « penser / parler / agir » selon les savoirs et savoir faire en jeu dans le monde de l'Ecole, c'est-à-dire transformer des pratiques premières en pratiques instrumentées par les genres professionnels en usage dans la communauté (Jaubert, Rebière, 2003). Si ces genres la plupart du temps préexistent à l'individu et sont en dépôt dans la culture professionnelle (Meyerson, 1995), ils sont cependant en permanence négociés, leur pertinence est réévaluée et leurs normes discutées et déplacées. Ces mises en question sont aussi bien le fait d'un individu que du groupe.

#### **a. Débat avec soi**

Au cours des deux confrontations, sommée de commenter, justifier, développer ses propres stratégies, Ma. est amenée à évaluer, interroger, reformuler à la fois ses actions et ses énoncés sur ses actions et donc à être en désaccord avec elle-même. Les réajustements langagiers nécessaires donnent à entendre ses hésitations, ses reprises en sens et les réajustements conceptuels en cours que signale le marqueur de dialogue (*c'est vrai*). La répétition de cette modalisation

logique et appréciative permet à Ma. de s'inscrire dans un nouveau contexte moins routinier où les actes sont pensés, mis en relation avec d'autres.

Simultanément, d'autres modalisations lui permettent d'évaluer son travail et la plus ou moins grande faisabilité des actions envisagées :

– modalisation déontique :

5. *Ma. [...] le petit Wallid là/qui n'était pas intervenu jusque là/il m'a même dit bon je ne sais pas comment formuler/alors c'est vrai/j'aurais pu m'arrêter/prendre un petit peu de temps et l'aider à formuler [oui]/ bon j'ai avancé [...] (C2, 5) : prise de conscience d'une négligence que le professeur attentif qu'elle est, pose comme une faute, repentir et verbalisation d'un autre possible*

– modalisation pragmatique :

*Ma. C'est-à-dire parce qu'on est quand même un peu limité dans le temps/c'est vrai que si on avait davantage de temps on pourrait aller plus loin/on pourrait prendre chaque hypothèse et aller jusqu'au bout/à la limite/ça aurait pu être un petit sujet d'écriture/ mais là je voulais aller jusqu'au bout de mon texte/on était limité dans le temps/ (C3, 67) : découverte en deux temps d'une nouvelle stratégie, d'abord perçue comme idéale et non réalisable dans le cadre de l'école, puis infléchie comme un possible désormais envisageable,*

*Ma. mais c'est vrai que j'y avais pas pensé mais là/là maintenant/je me suis dit on aurait pu exploiter ces hypothèses et les faire écrire/donc à partir de là (C3, 75)*

Par ailleurs, la mise à distance de son action conduit Ma. à prendre conscience que la nouvelle pratique, importée de la formation, entre en résonance avec une pratique usuelle, notée par l'emploi des présents, ce qui peut permettre l'intégration de la première et valoriser la seconde

*[...] et là c'est vrai que j'essaie chaque fois que je peux de les ramener sur leur vécu/ sur le réel j'essaie de les mettre dans cette histoire » (C3, 3)*

### **b. Débat avec les collègues**

L'essentiel de la confrontation avec les collègues concerne l'objectif même de l'activité proposée par les formateurs et mise en œuvre par Ma. On sait (*cf. Histoire sociale des sciences*) que la controverse est le moteur du développement à l'intérieur d'une communauté donnée. Les genres professionnels, comme tous les genres produits dans l'histoire sociale, sont, certes, organisés autour de noyaux relativement stables (Bakhtine, 1984), mais ils s'actualisent selon des variantes qui témoignent des désaccords internes ou des styles individuels.

L'extrait analysé montre comment un genre professionnel proposé par les formateurs et n'ayant pour les enseignants que peu de réalité, s'élabore au gré des désaccords qui en précisent les normes acceptables et intégrables dans le corps de pratiques déjà constitué par le groupe.



Ainsi, l'équipe d'enseignants, par ses questions et remises en cause, construit une représentation du genre en tentant d'en définir les normes. Cette définition passe par une série d'affirmations erronées sur l'activité observée trahissant ainsi certaines normes implicites sur l'approche d'un texte nouveau :

- énoncés premiers / interprétations / énoncés seconds

*ils découvraient le texte là ? (C3, 9)*

*le texte était caché ? (C3, 18)*

*les élèves jettent un œil pour savoir (C3, 23, 26,32)*

*[ le texte est lu] avant ? (C3, 15)*

*Comment ça se fait que Bruce a trouvé ? (C3, 20)*

La lecture est habituellement préalable à l'activité de compréhension ; les élèves ne sont pas capables d'anticiper.

*ça fait émerger tous les possibles (C3, 37)*

*ils ont vraiment cherché (C3, 39)*

*c'est ça qui est important (C3, 40)*

Ce sont les réponses négatives de Ma. aux énoncés premiers qui construisent les normes. Sa résistance conduit ses collègues à réviser leurs représentations implicites, à prendre en compte sa pratique, à se ranger derrière son expérience et à la réévaluer dans un deuxième temps positivement. Ainsi, dans ce premier débat, la controverse permet de définir le genre par ce qu'il n'est pas.

En revanche, au cours du second débat, à propos de l'orientation des élèves vers la « bonne » réponse, la définition des normes se réalise différemment. Même si l'un des enseignants cherche la norme auprès de l'autorité que représente à ses yeux les formateurs (*Qu'est-ce que vous en pensez/est-ce que c'est bien* C3, 64), les autres argumentent leurs choix professionnels. Ma. avance des raisons personnelles, des contraintes institutionnelles et pédagogiques :

*j'essayais d'orienter [...] parce que j'avais ma petite idée [...] parce qu'on est limité dans le temps/parce qu'il faut recadrer (C3, 63, 67)*

Dans le même mouvement, elle glisse de son expérience personnelle (*je*) vers l'ébauche d'un genre pour la collectivité (*on, il faut*). Mais cette règle que tente de définir Ma (orienter vers la bonne réponse) est récusée plusieurs fois par Mo. (C3, 69, 83) au nom de la cohérence pédagogique :

69. *Mo. Ce que je trouve un peu dommage/enfin dommage/c'est pas dommage/oui/ c'est qu'ils disent la bonne réponse est dans le texte/[Ri. Oui c'est ça] mais c'est pas forcément la bonne quoi/*

83. *Mo. oui mais moi ça me gêne qu'on marque bonne réponse parce qu'à partir du moment où on leur demande d'émettre des hypothèses/chacune si elle est logique convient/alors c'est la solution du texte*

Le débat se termine par le ralliement du groupe à la norme proposée par Mo., que les formateurs espèrent provisoire.

Il nous semble que ces exemples de controverse interrogent les conceptions habituelles de la formation continue. En effet, dans chacun des cas, les nouvelles pratiques sont négociées et adaptées aux possibilités momentanées du groupe et provisoirement stabilisées, sans passage en force des formateurs, condition nous semble-t-il indispensable pour que les stagiaires s'approprient ce genre nouveau pour eux. C'est dans cet espace entre le genre virtuel proposé par les formateurs, l'action effectivement mise en œuvre par un stagiaire, les représentations individuelles que se construisent les collègues observateurs, critiques et négociateurs que le genre professionnel trouve ses ressources.

### **3.4. Discours de généralisation et stabilisation d'un genre professionnel**

La complexité du dispositif amène les stagiaires à procéder à une série de décontextualisations/recontextualisations. Ces mises à distance successives favorisent l'objectivation de la pratique, sa reprise en sens, son inscription dans un réseau de pratiques proches et la construction d'un point de vue critique. Par ailleurs, l'espacement des séances dans le temps suscite des phénomènes de cristallisation et de globalisation des composantes de la pratique, phénomènes nécessaires aux opérations de généralisation.

#### **3.4.1. le langage pour stabiliser une pratique complexe**

Lors de la présentation à ses collègues et aux autres formateurs, l'intérêt de l'activité « émission d'hypothèses » n'est plus pour Ma. à interroger. Elle se pose en « défenseur » de cette stratégie, contre les collègues sceptiques, elle développe les arguments construits lors de la séance d'auto-confrontation ce qui produit de nouveaux déplacements.

Les emplois des temps sont souvent significatifs de déplacements langagiers. Dans l'exemple suivant (*cf. supra* 3.4.2), l'utilisation du présent d'habitude pour évoquer une pratique en réalité toute nouvelle, permet à Ma. de la reconstruire comme pratique usuelle, de l'intégrer dans ses usages et donc de se positionner en experte :

*Ma. pour essayer de les/de les rendre actifs dans leur lecture/de leur faire faire des hypothèses ça me permet de voir s'ils ont compris un certain nombre de choses parce que l'hypothèse ça/enfin je pense qu'en même temps ça les oblige à réfléchir/c'est/(C3, 3)*

On peut faire une remarque comparable sur le jeu complexe des temps (plus que parfait / passé composé et adverbe de temps) qui brouille la chronologie des prises de conscience, le passé composé, qui pose l'action accomplie, ne renvoyant qu'à quelques tours de parole précédents.

*Ma. mais c'est vrai que j'y avais pas pensé mais là/là maintenant/je me suis dit on aurait pu exploiter ces hypothèses et les faire écrire/donc à partir de là (C3, 75)*

Dans le même sens, certaines dénivellations (Grize, 1996), signalent, elles aussi, un changement de contexte et la construction d'un nouveau point de vue. Ainsi, au tout début de l'auto-confrontation, après avoir décrit sa pratique, Ma. recourt, pour conclure, à une formulation englobante reprise par un pronom (C2, 1. *voilà et je le referai un peu plus tard*). Cette dénivellation pose ici la pratique nouvelle et à peine schématisée, comme réductible à un objet maîtrisé et aisément repérable dans le souvenir qu'elle a de son activité.

La locution *en fait*, dans l'exemple suivant, joue le même rôle que *voilà*, c'est-à-dire la reprise en sens de la tâche donnée aux élèves :

*Ma. mais ils avaient envie d'avancer ensemble dans le texte/et en fait le fait de les avoir mis à la découverte c'était un jeu pour eux/ils se sont pris au jeu finalement/ils ont cherché C3, 30*

Les tableaux (cf. annexe 2) proposés par les formateurs conduisent les stagiaires à dépasser l'énumération linéaire et chronologique de leurs gestes professionnels et à les réorganiser en fonction des intentions. Cette réorganisation participe, selon nous, à la prise de conscience pour les enseignants de ce qu'est l'activité d'enseignement de la lecture.

Le recensement de la multiplicité des gestes professionnels qui leur sont implicites et quotidiens, les amène à se rendre compte qu'ils méritent d'être verbalisés et qu'ils sont partagés. Ils ne sont pas le fait d'individus plus ou moins « doués » pour faire la classe. Par ailleurs, la mise en relation de ces gestes avec leurs intentions les conduit à constater qu'ils ne sont pas des « tours de main » étrangers aux savoirs (sur la littérature, les apprentissages...). Le classement de ces intentions en trois grands domaines « savoirs », « méthodes » et « valeurs » les instituent en tant que productions historiques et sociales, partagées et stabilisées au sein de l'Institution scolaire et au-delà, transmises en raison de leur efficacité.

### **3.4.2 L'activité langagière et ses limites**

Si nombre d'énoncés signalent certains des déplacements visés par les formateurs, cependant l'activité langagière des formés ne leur permet pas toujours de contrôler de manière cohérente leurs pratiques.

L'exemple suivant illustre, selon nous, les difficultés du travail de régulation par le langage des différentes contraintes qui pèsent sur l'enseignant (programmes, temps, savoirs, motivation des élèves, discipline...) :

*Ma. C'est-à-dire parce qu'on est quand même un peu limité dans le temps/c'est vrai que si on avait davantage de temps on pourrait aller plus loin/on pourrait prendre chaque hypothèse et aller jusqu'au bout/à la limite/ça aurait pu être un petit sujet d'écriture/ mais là je voulais aller jusqu'au bout de mon texte/on était limité dans le temps/et puis c'est vrai quand même qu'il faut recadrer parce qu'ils ont facilement tendance à partir un petit peu dans tous les sens/et puis là honnêtement/j'étais directive (C3, 67).*

Ma. développe deux points de vue concurrents : aller au bout des hypothèses ou aller au bout du texte ; mais les arguments développés se superposent sans

construire une argumentation convaincante, pas même pour elle, puisqu'elle éprouve la nécessité de l'émailler de *c'est vrai* pour des propositions opposées (*peu limité dans le temps / aller plus loin*) et de *quand même* pour annoncer des arguments différents (*limité dans le temps / il faut recadrer*).

D'autre part, l'activité langagière peut même contribuer à la mythification d'une pratique. La recontextualisation et la nécessité de convaincre leurs collègues de la pertinence de leurs choix peuvent conduire les formés, dans un premier temps, à idéaliser une pratique nouvelle. Ainsi, lorsque Ma. présente au groupe l'anecdote « Steven » (3.4.1), elle donne au récit initial une nouvelle forme :

*Ma. [...] l'hypothèse [...] c'est les impliquer dans l'histoire [...] j'ai eu l'impression que ça a marché/notamment l'élève sur lequel la caméra est le plus souvent posée est un élève qui en général est assez désagréable et qui là vraiment est en état de grâce parce que je crois qu'il s'est senti concerné par cette histoire/on le voit tout fonctionne/les mains/les enfin++ et c'est un de ceux qui a été les plus actifs alors que c'est normalement celui qui est le plus loin et le plus désagréable/et là véritablement je crois qu'il a senti que euh on s'adressait à lui à travers cette histoire/c'est pas un texte parachuté/c'est qu'est-ce que je fais moi dans ce texte/(C3, 3)*

Là encore, le récit de Ma. est canonique. Mais, plus épuré, il produit de nouvelles significations. Mise en demeure de se justifier, (Ri. *pourquoi tu leur as demandé de trouver des hypothèses C3, 2*) Ma sélectionne des éléments et les réagence. De ce fait, les ingrédients et leurs relations ne sont plus tout à fait les mêmes : un problème (élève désagréable), une action (les hypothèses), une résolution (Steven s'implique), une coda (*et là véritablement je crois qu'il a senti que euh on s'adressait à lui à travers cette histoire/c'est pas un texte parachuté/c'est qu'est-ce que je fais moi dans ce texte*)

Alors que le premier récit est anecdotique, centré sur un canevas professionnel routinier qui occulte l'épisode « élaboration d'hypothèses », le second prend des allures de parabole et attribue à la pratique nouvelle essayée des vertus miraculeuses, ce que souligne l'expression *état de grâce*, comme si la technique pouvait résoudre les problèmes du collègue.

Ainsi, au début de la confrontation croisée, la reprise en sens devant les collègues, au lieu de déboucher sur la pratique réflexive attendue réinvente une « recette miracle » infondée, à partir de la manipulation de l'expérience. Il revient alors au groupe d'interroger ce point de vue pour le réancrer dans la didactique de la discipline.

## CONCLUSION

Si on peut dire avec B. Prot (Arras, colloque *Faut-il parler pour apprendre ?* 2004), qui lui même l'emprunte à Vygotski, que la compétence est la capacité de pouvoir faire de multiples actions mais de n'en réaliser qu'une en situation, que le réel de l'activité se construit par rapport à ce que l'on faisait mais que l'on ne fait plus, à ce que les autres font et que l'on ne veut pas faire, ce qu'on fait pour ne pas faire, alors, l'activité langagière, dans ce dispositif de formation, est un outil pour développer la compétence des enseignants, leur faire prendre conscience des

variantes, désaccords, éventuels consensus avec leurs collègues et avec eux-mêmes.

Nous faisons l'hypothèse que la décontextualisation / recontextualisation d'une pratique singulière (« contribution individuelle à l'activité collective », Bronckart, 1996), mise en mots nécessairement dialogique par les acteurs, soumise à l'évaluation des pairs dans le dialogue, mise en perspective avec la pratique d'un pair, peut favoriser la transformation et le réajustement des pratiques, le changement de statut des objets enseignés à la fois dans la classe et en formation, et « instrumenter » ainsi les acteurs.

Si ce dispositif devait s'avérer efficace pour transformer les pratiques, force est de constater que son organisation, ses contenus, ses modalités de fonctionnement sont très contextualisés, et en l'état des moyens dont dispose la formation continue, très difficilement transférables.

Il nous semble cependant que ce n'est qu'en changeant les pratiques de formation que l'on pourra espérer transformer les pratiques des enseignants.

## BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE M. (trad. fr. 1984) : *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BRONCKART J.-P. (1996) : *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux et Niestlé
- CLOT Y. (2004) : Le geste est-il transmissible ? in *Apprendre autrement aujourd'hui*
- CLOT Y., FAITA D. (2000) : Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes, in *Travailler*.
- CLOT Y., FAITA D., FERNANDEZ G., SCHELLER L. (2000) : Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, in *Pistes 1*.
- GOIGOUX R. (2002) : Analyser l'activité d'enseignement de la lecture, une monographie, in *Revue française de pédagogie*, INRP.
- GOODY J. (1979) : *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Ed. de Minuit
- GRIZE J.-B. (1996) : *Logique naturelle et communication*, Paris, PUF.
- JAUBERT M., REBIERE M. (2002) : La préparation écrite de la classe, un outil de formation ?, *Enjeux 54*, CECOCEF, Namur.
- JAUBERT M., REBIERE M. (2003) : Parler et débattre pour apprendre, in Chabannes J.-C et Bucheton D (Ed.) : *Parler et écrire pour penser...* Paris, PUF
- MEYERSON (1995) : *Les fonctions psychologiques et les œuvres*, Paris, Albin Michel
- PERRENOUD P. (2001) : *Développer la pratique réflexive dans la pratique d'enseignant*, Paris, ESF
- RICŒUR P. (1983) : *Temps et récit 1, L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil.
- VYGOTSKI L. (trad. fr. 1985) : *Pensée et langage*, Paris, Ed. Sociales.

## ANNEXES

## CORPUS 2 Entretien d'auto-confrontation Ma avec F1

1. **Ma.** Alors ça c'est une chose que je n'avais pas faite dans les autres/les autres travaux d'Hercule/c'est euh les mettre/euh dans une hypothèse de lecture/et j'ai trouvé que c'était intéressant/parce que pour émettre une hypothèse/il faut avoir bien compris ce qui précède/donc ça me permet également de voir la façon dont ils ont compris l'histoire/voilà et je le referai un peu plus tard
2. **F1**Absolument/je l'ai vu/oui
3. **Ma.** Et j'ai bon/là/c'est un essai que j'ai fait/et j'ai trouvé qu'il était très concluant [mmm]/
4. **F1.** Absolument
5. **Ma.** Parce qu' en même temps/ils s'intègrent bien dans l'histoire [Mmm]/ ils se piquent au jeu [mmm]/ et le petit Wallid là/qui n'était pas intervenu jusque là/il m'a même dit bon je ne sais pas comment formuler/alors c'est vrai/j'aurais pu m'arrêter / prendre un petit peu de temps et l'aider à formuler [oui]/ bon j'ai avancé [oui]mais/je crois qu'ils se sentent disons peut-être davantage concernés parce qu'ils sont en train de faire
6. **F1.** oui oui/absolument/on va continuer là/et/et ça serait bien d'essayer de voir la di/ce/ce qui se passe pour Steven/parce que bon/on va/on va retrouver des/des constantes par rapport à celles que vous m'avez données/et+ on va tenter de/de regarder le déroulement et vous m'arrêtez par rapport au déroulement/et de temps en temps/de voir l'attitude que vous avez avec Steven et Steven aussi/ comment il/comment il intervient par rapport à lui-même
7. **Ma.** là/Steven/il faut que je vous raconte comment il a commencé en début d'année/Steven/quand on n'avait pas encore mis en place les Travaux d'Hercule/je ne pouvais pas circuler dans la classe parce que je regardais ce que faisaient les enfants/et dès que j'avais le dos tourné/il m'envoyait des boulettes sur la télé/ donc là quand vous le voyez je trouve que c'est extraordinaire de voir à quel point il est concerné par l'histoire/alors quand on a commencé les Travaux d'Hercule/ euh il ne lisait pas les textes et euh je voulais savoir ce qu'il avait retenu et il était capable de me résumer les histoires parce qu'il a de gros problèmes de lecture mais en fait suivre le texte/[F1. déchiffrer] déchiffrer le texte lui pose un problème/ alors je pense qu'il est auditif/plutôt que visuel/donc il écoutait et euh/à plusieurs reprises je l'ai testé/et il avait très bien compris et là vous vous êtes rendu compte qu'il commence à lire [F1. oui]/ il suit le texte [F1. mm]/ et vous avez vu comment il s'implique dans le dialogue [F1. absolument]/ moi je trouve que c'est remarquable/de temps en temps y a des dérives/c'est vrai/
8. **F1.** Donc la caméra n'avait rien à voir/n'était pas
9. **Ma.** Absolument pas/c'est l'évolution de Steven
10. **F1.** Quels sont les passages que vous aimeriez qu'on garde ici/pour pouvoir en discuter avec les collègues/par rapport à la compréhension
11. **Ma.** Peut-être sur le passage sur la formulation des hypothèses
12. **F1.** Sur la formulation des hypothèses
13. **Ma.** Oui/
14. **F1.** moi aussi je trouve/oui/++ vous aimeriez parce que c'est quelque chose qui vous paraît efficace
15. **Ma.** Bé oui vraiment/je l'ai tenté et j'ai trouvé que c'était intéressant

16. **F1.** *D'accord/vous tentez d'amener les élèves à/à un petit peu mobiliser des connaissances [oui]/ ou bien à reformuler ce qui vient d'être lu/est-ce que ça vous paraît être une attitude qui serait encore à développer/que vous savez faire*
17. **Ma.** *Oui mais ça c'est toujours perfectible/c'est évident*
18. **F1.** *Est-ce qu'on/est-ce qu'on pourrait essayer de rechercher aussi du côté de ce domaine/c'est-à-dire/que fait-on des rappels et comment les met-on en lien par exemple/est-ce que ça peut être quelque chose que l'on peut regarder/parce que j'ai l'impression*
19. **Ma.** *Oui mais je ne sais pas très bien*
20. **F1.** *J'ai l'impression que dans cette situation vous arrivez bien à mener vos intentions*

### **CORPUS 3 Confrontation collective avec les collègues et les formateurs (regards croisés)**

1. **F1.** *Alors vos impressions avant que nous travaillions sur euh sur euh/vos impressions premières/vous ou d'autres*
2. **Ri.** *pourquoi tu leur as demandé de trouver des hypothèses*
3. **Ma.** *pour essayer de les/de les rendre actifs dans leur lecture/de leur faire faire des hypothèses ça me permet de voir s'ils ont compris un certain nombre de choses parce que l'hypothèse ça/enfin je pense qu'en même temps ça les oblige à réfléchir/c'est/c'est les impliquer dans l'histoire si tu veux/parce que enfin c'est Hercule/ça se passait il y a longtemps/et là c'est vrai que j'essaie chaque fois que je peux de les ramener sur leur vécu/sur le réel j'essaie de les mettre dans cette histoire/si vous étiez Hercule qu'est-ce que vous auriez fait/donc je pense que/j'ai eu l'impression que là ça a marché/euh ils s'impliquaient/notamment l'élève sur lequel la caméra est le plus souvent posée est un élève qui en général est assez désagréable et qui là vraiment est en état de grâce parce que je crois qu'il s'est senti concerné par cette histoire/on le voit tout fonctionne/les mains/les enfin++ et c'est un de ceux qui a été les plus actifs alors que c'est normalement celui qui est le plus loin et le plus désagréable/et là véritablement je crois qu'il a senti que euh on s'adressait à lui à travers cette histoire/c'est pas un texte parachuté/c'est qu'est-ce que je fais moi dans ce texte/*
4. **Sa.** *est-ce que la caméra dans une classe ça les motive un peu/ça les implique aussi*
5. **Ma.** *oui mais à la limite il aurait pu être pire tel qu'on le connaît ça aurait pu très très mal se passer/*
6. **Ri.** *tu dis donc les ramener dans leur vécu dans le réel/pour qu'ils rentrent bien dans le texte pour qu'ils comprennent*
7. **Ma.** *et bé oui pour qu'ils voient que bon un texte ça raconte l'histoire d'Hercule ça s'est passé y a très longtemps mais finalement la situation d'hercule ça pourrait être la situation de l'un d'entre eux/donc qu'est-ce qu'il ferait dans ce cas-là/et à ce moment-là ils s'identifient un petit peu/au personnage et je crois que c'est plus intéressant pour eux/*
8. **F1.** *Les autres vous avez des questions avant qu'on rentre dans les des précisions sur les actes d'enseignement*
9. **Sa.** *là c'était juste sur la démarche/donc là ils découvraient le texte là*
10. **Ma.** *Ah oui ils découvraient le texte absolument/*
11. **Sa.** *alors pour ne pas avoir accès à la troisième feuille*
12. **Ma.** *ah mais on l'a lu ensemble entièrement*

13. **Ri.** *jusque au bout*
14. **Ma.** *absolument*
15. **Ri.** *avant ?*
16. **Ma.** *ah non non non/au fur et à mesure on a découvert le texte/*
17. **Sa.** *au fur et à mesure oui mais alors là tu as fait une pause*
18. **Ri.** *est-ce/est-ce que le texte était caché là*
19. **Ma.** *ah non rien du tout et aucun n'a [Sa. regardé] vraiment eu envie d'aller regarder*
20. **Ri.** *parce que je me disais [Ma. non non pas du tout] mais comment ça se fait que Bruce a trouvé/[Ma. non non ]*
21. **Mo.** *Mais ça n'a aucune importance/il a pas trouvé celle-là il a dit il faut faire du bruit et en plus il a fait un parallèle il a dit les pigeons etc. [Ma. oui/oui] donc ça prouve qu'il n'a pas regardé/et même s'il a regardé il a compris le/*
22. **Ma.** *voilà/il joue vraiment le jeu là (brouhaha)*
23. **Sa.** *oui mais c'est bien qu'il n'ait pas regardé/je suis étonnée qu'il n'ait pas regardé parce qu'en général il+++*
24. **Ma.** *voilà/il joue vraiment le jeu là*
25. **F1.** *Mme Sa/*
26. **Sa.** *non je suis étonnée qu'ils n'aient pas regardé comme ils avaient la feuille trois sous les yeux*
27. **Ma.** *mais non non non pourquoi/non parce qu'on avance ensemble dans le texte/ c'est pas une histoire s'ils avaient eu envie de regarder ils auraient regardé/*
28. **Mo.** *Tant pis*
29. **Sa.** *ah oui ah non/c'est pas que ce soit grave*
30. **Ma.** *mais ils avaient envie d'avancer ensemble dans le texte/et en fait le fait de les avoir mis à la découverte c'était un jeu pour eux/ils se sont pris au jeu finalement/ ils ont cherché*
31. **F1.** *Vous posez la question de la découverte de l'objet à lire/c'est-à-dire le manipuler voir combien de pages il y a/le découvrir [oui]*
32. **Sa.** *moi je suis sûre que j'aurais eu des petits malins qui auraient anticipé qui auraient été voir/qui auraient été jeter un oeil pour savoir/*
33. **Mo.** *peu importe*
34. **Ma.** *ça n'a pas d'importance*
35. **Mo.** *mais des solutions/mettre le feu c'est pas idiot non plus*
36. **Ma.** *mais oui c'est pas idiot oui*
37. **Sa.** *ça fait émerger tous les possibles*
38. **Ma.** *c'est vrai que je n'avais pas pensé à cette idée qu'ils iraient chercher mais je pense que ça ne leur est pas venu à l'esprit/j'en ai vu aucun tourner ou/*
39. **Sa.** *ils ont vraiment cherché*
40. **Ri.** *c'est ça qui est important c'est pour ça que j'ai posé cette question simplement pour savoir s'ils s'étaient donné la peine de chercher ou s'ils avaient fait l'acte le plus facile de regarder*
41. **Ma.** *je crois qu'ils ne savaient pas où aller cherche l'information elle pouvait être donnée mais il y avait quand même pas mal de pages/donc euh/non mais vraiment j'ai vu des gamins qui se piquaient au jeu/c'était un jeu pour eux et j'ai trouvé que c'était intéressant cette façon d'aborder le texte*



42. **F1.** Alors ça c'est le tour de table sur les premières impressions/c'est important tout ce que vous dites là il y a évidemment les questions que l'on se pose sur la manière de faire et sur la réaction des élèves/bon alors vous c'est Mme Ma. (écrit au tableau)/ pourquoi vous avez choisi c/la raison du pourquoi vous avez choisi ce genre d'extrait/
43. **Ma.** ce genre d'extrait/parce que bé j'avoue que c'est une première pour moi le travail d'anticipation/euh et c'est vrai que ce travail bé je crois que c'est parce qu'on en a parlé/parce qu'il y a eu ce type d'échange et j'avais envie d'essayer/je me disais bé après tout/on va bien voir ce que ça va donner/et donc c'est un galop d'essai pour moi aussi/euh et je voulais voir comment ils allaient réagir/est-ce qu'ils allaient être actifs/est-ce que bé j'avais envie de savoir comment ça allait se passer parce que j'avais jamais pratiqué/
44. **F1.** Vous vouliez connaître la réaction des élèves
45. **Ma.** la réaction des élèves et puis voir si ça pouvait m'apporter quelque chose dans ma pratique
46. **F1.** Ensuite bon si on a à définir la tâche ou bien l'acte comme vous voulez ou bien l'un et l'autre/qu'est-ce que dans ce cadre là/comment pouvez-vous la nommer/ quelle tâche ou quelles tâches au pluriel avez-vous donnée/
47. **Ma.** quelle tâche j'ai donnée+++
48. **F1.** Oui/au moment/est-ce que/par rapport aux élèves/comment vous leur avez demandé de faire/au tout début
49. **Ma.** au tout début quand on s'est lancé dans le texte
50. **F1.** Oui donc ils l'ont lu/vous vous rappelez/ils ont lu ce passage/et puis tout de suite après/quand ils/que leur avez-vous demandé/il y a eu un rappel
51. **Ma.** Si vous étiez Hercule qu'est-ce que vous auriez fait
52. **F1.** Oui/un peu avant il y a eu autre chose/y a eu le rappel hein/le rappel vous leur avez demandé euh/je crois que c'est à Steven/de dire à sa façon ce que [Ma. de reformuler] voilà de résumer
53. **Ma.** de reformuler/oui/ce qui a été lu [Ma. reformulation]
54. **F1.** Voilà il y a eu une reformulation de ce qui a été lu/j'essaie de lister un petit peu avant/y a reformulation de ce qui a été lu puis ensuite/
55. **Ma.** ensuite je leur ai demandé de se mettre à la place d'Hercule et de dire [F1. oui] comment ils auraient pu procéder [F1. Oui]
56. **F1.** Oui se mettre à la place d'Hercule/parce qu'avant vous avez fait quelque chose qui/avant d'arriver à cette situation/y avait à partir de la reformulation il y avait un problème/et vous l'avez/vous l'avez fait/non le problème/vous avez formulé le problème narratif/c'est-à-dire quel est le problème pour Hercule/
57. **Ma.** Peut-être mais je ne m'en souviens pas
58. **F1.** simplement vous l'avez dit [Ma. oui]/ on ne s'en souvient pas mais c'est important [Ma. oui] parce que vous avez demandé aux élèves de formuler le problème narratif
59. **Ma.** Ah d'accord
60. **F2.** C'est-à-dire que c'est dans la reformulation/vous faites reformuler le gamin [oui] et puis vous faites identifier/on n'est pas dans une suite d'actions/là Hercule a un problème/donc effectivement [Ma. cerner le problème] ça fait partie du problème/vous savez bien que par rapport à la narration, le fait d'identifier le problème est important
61. **Ma.** Finalement/on voit ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas/on fait un tri dans les hypothèses

62. **F1.** *Voilà/absolument/faire formuler les hypothèses et les trier (verbalise en écrivain)*
63. **Ma.** *Donc ils étaient dans une logique/dans leur hypothèses/bé alors il est évident que j'essayais d'orienter un petit peu vers (rires) vers la bonne/dans les choix/[F1. Voilà] donc c'est vrai l'hypothèse du feu j'aurais pu l'exploiter mais je ne voulais pas arriver à ça/donc on l'a laissé/non pas parce qu'elle n'était pas bonne mais parce que j'avais ma petite idée sur la suite du déroulement de l'histoire/*
64. **Sa.** *Oui parce quand il y a un élève qui a émis la possibilité de faire du bruit [Ma. Oui] tu es revenu/y a un qui est parti sur une autre piste (rires) et tu es encore revenue [Ma. Voilà parce que ]/ qu'est-ce que vous en pensez/est-ce que c'est bien/*
65. **F1.** *Donc vous avez eu envie d'orienter un peu quoi*
66. **F3.** *Pourquoi vous cherchez à orienter les élèves/enfin*
67. **Ma.** *C'est-à-dire parce qu'on est quand même un peu limité dans le temps/c'est vrai que si on avait davantage de temps on pourrait aller plus loin/on pourrait prendre chaque hypothèse et aller jusqu'au bout/à la limite/ça aurait pu être un petit sujet d'écriture/mais là je voulais aller jusqu'au bout de mon texte/on était limité dans le temps/et puis c'est vrai quand même qu'il faut recadrer parce qu'ils ont facilement tendance à partir un petit peu dans tous les sens/et puis là honnêtement/j'étais directive*
68. **F2.** *Oui et le fait de les/parce qu'il y avait l'autre possibilité qui consistait mais vous avez choisi/il y avait l'autre possibilité qui consistait à lister les possibles en disant là c'est vrai ça peut poser problème parce que d'où il va sortir le feu/mais là ils vous disent il peut frapper deux pierres/y a pas de problèmes/y a l'hypothèse/ vous pouviez vous contenter de lister les hypothèses [Ma. oui de lister] et de dire on va regarder dans le texte*
69. **Mo.** *Ce que je trouve un peu dommage/enfin dommage/c'est pas dommage/oui/ c'est qu'ils disent la bonne réponse est dans le texte/[Ri. Oui c'est ça] mais c'est pas forcément la bonne quoi/*
70. **Ma.** *c'est la formulation/c'est-à-dire bon*
71. **Mo.** *C'est dans la formulation oui oui*
72. **Ma.** *la bonne réponse non/mais je les ai pas empêchés de donner d'autres réponses/[Mo. Non non] je ne leur ai pas dit qu'ils avaient tort/*
73. **Ma.** *disons que la réponse du texte est celle-là/alors j'ai utilisé la bonne réponse euh [Ri. solution]/ enfin c'est-à-dire [Mo. D'autant plus que] c'est ce que l'auteur a privilégié*
74. **Sa.** *Mais après on pouvait revenir/et dire finalement les solutions que vous avez émises étaient justes aussi/c'était possible/[Ma. oui oui] en effet vous auriez pu aussi en travail d'écriture [Ma. oui oui] vous auriez pu sûrement/on aurait pu mettre le feu [Ma. oui oui]*
75. **Ma.** *mais c'est vrai que j'y avais pas pensé mais là/là maintenant/je me suis dit on aurait pu exploiter ces hypothèses et les faire écrire/donc à partir de là*
76. **Sa.** *Trouver une autre/[Ri. démarche] ben oui/une autre cause plus réelle que miraculeuse/oui ça c'est vrai*
77. **Ri.** *parce que là la question*
78. **Ma.** *Parce que le miracle ça fait partie de l'histoire*
79. **Mo.** *Ça c'est pas/ça c'est pas le but de ta séance*
80. **Ma.** *non voilà/c'est ça/ça c'est un décroché/une façon de les accrocher au texte par leur vécu mais bon la priorité c'est d'avancer dans le texte*

81. **Ri.** *le but est de/même si on leur fait formuler des hypothèses c'est quel est notre but/notre objectif euh est-ce que c'est simplement pour soit pour qu'ils comprennent mieux le texte ou pour qu'ils cherchent/faire des hypothèses mais qu'est-ce qu'on va en faire*
82. **F1.** *On termine/on clôt ce qui s'est passé donc vous orientez la bonne réponse/enfin un petit peu on va dire vous orientez la bonne réponse/après il y a la lecture/la lecture du passage [Ma. oui y a la lecture du passage] la lecture qui permet quelque part [Ma. des vérifications]*
83. **Mo.** *oui mais moi ça me gêne qu'on marque bonne réponse parce qu'à partir du moment où on leur demande d'émettre des hypothèses/chacune si elle est logique convient/alors c'est la solution du texte*
84. **F1.** *J'ai gardé cet intitulé parce que Mme Ma. l'a formulé comme ça/c'est vrai que bon*
85. **Ri.** *je crois que dans la démarche de Mme Ma. c'était ça donc je pense qu'il faut le garder*
86. **F1.** *Il me semble aussi/on garde sa formulation ce qui n'exclut pas ce que dit M Mo./ c'est-à-dire qu'on cherche la solution [voilà]*
87. **F2.** *Et peut-être justement tout à l'heure quand on travaillera sur les intentions on s'apercevra que les stratégies ne sont pas indifférentes c'est-à-dire que si vous choisissez telle stratégie c'est que ça correspond à telle intention et que si vous vous auriez choisi telle autre stratégie c'est que ça correspondait à une autre intention avec d'autres idées en tête d'autres objectifs de l'apprentissage etc.*
88. **F1.** *Est-ce qu'on peut le mettre là déjà (indique la colonne intentions)/ ça c'est pour chercher la solution/il me semble que dans les actes d'enseignement*
89. **Ma.** *la solution est proposée par le texte*
90. **F1.** *Donc lecture et ensuite*
91. **Ma.** *reconnaissance de celui qui avait trouvé la bonne solution/ça je pense que c'est une chose qui est importante*
92. **F1.** *Reformulez moi ça c'est très important/c'est la reconnaissance de la solution de l'élève*
93. **Ma.** *de l'élève*
94. **Ri.** *oui disons que c'est bien de/de valoriser l'élève mais par rapport aux autres/ justement/je me demande est-ce que/*
95. **Ma.** *c'est une valorisation ponctuelle parce que bon je sais que c'est un élève en difficulté et le fait qu'il ait trouvé la solution et qu'il soit reconnu comme ayant trouvé la bonne réponse je sais qu'il va se sentir valorisé/mais je le fais/bon là c'était lui/une autre fois ça sera un autre/je ne crois pas que les autres se soient sentis/euh quelque part dévalorisés/ça c'est une pratique que j'utilise souvent et plus particulièrement dans une classe où il y a des élèves qui sont en difficulté et qui je crois ont besoin à un moment ou à un autre d'être reconnus dans leur travail*
96. **F1.** *D'accord/et enfin le dernier acte/pour ce petit moment de 6 minutes est-ce que vous vous en souvenez/une fois que la solution a été trouvée*
97. **Mo.** *il y a eu lecture de la suite*
98. **F1.** *Non avant/il y a quelque chose qui me paraissait intéressant dans votre façon de faire/et très important*
99. **Sa.** *y a l'explication des cymbales/justement*
100. **F1.** *Non/alors// il y a eu l'explication des cymbales/oui pardon il y a eu l'explication de la solution et les cymbales/le qu'est-ce que c'est/donc reconnaître ce++ euh l'explication/le vocabulaire ++ et après++ une fois qu'on a eu l'explication des*

- cymbales et le vocabulaire/ce qui m'a semblé intéressant et qui clôt ce moment/ c'est vous reformulez entièrement la*
101. **F2.** *Vous assurez la cohérence du récit*
102. **F1.** *voilà vous reformulez carrément le passage pour assurer la cohérence du récit/vous reformulez/hein vous reprenez depuis le début très brièvement le problème qui était posé/ensuite la solution et ce qui se passe/où on en est de l'histoire avec vos propres mots/voyez*
103. **Ma.** *ça c'est pas une chose qui m'a marquée/c'est des choses que l'on fait mais ffff*
104. **Sa.** *mais est-ce qu'on le fait*
105. **F1.** *Et ça c'est très important*
106. **F2.** *Et quelquefois on a même l'impression de rabâcher/oui oh lala j'ai déjà dit ça/ je n'arrête pas de dire la même chose/et en fait on remet de la cohérence/on remet du lien*
107. **F3.** *C'est-à-dire qu'on a découvert le texte par petits bouts/ça été fragmenté [Ma. Sa. Ri. voilà] donc vous assurez les liens la continuité*
108. **F1.** *Bon voilà ce que l'on pourrait dire dans ce qui est au départ l'entretien de confrontation/on peut déjà faire un point/on peut faire un point dans ce que vous avez choisi/ce qui pour vous était un galop d'essai comme vous dites/pour essayer de voir si ça marche/si ça marche ou pas/de s'engager dans cette pratique/voilà un petit peu les actes mis en œuvre/dans le cadre des émissions d'hypothèses on peut essayer de voir ce que ça met en œuvre dans les différentes opérations liées à l'anticipation>/ c'est intéressant de les voir/parce que parfois on parle d'anticipation de vérifier d'émettre des hypothèses et de vérifier et dans le cadre d'opérations qui sont liées à l'anticipation c'est-à-dire à se faire une représentation mentale de ce qui est en train de se passer/on a toute une série d'actes très importants et les nommer/c'est ce que je disais au départ les identifier permet après de savoir un petit peu si ça fonctionne/fonctionne pas si on le fait quel intérêt ça a/voilà/on peut continuer sur les intentions*
109. **F2.** *Oui on commence à patiner sur les deux colonnes suivantes/c'était prévisible mai on va voir*
110. **F1.** *Bon alors à partir de ça est-ce que l'on peut essayer de chercher euh quelles étaient vos intentions au moment où vous faisiez un certain nombre d'actions ici (montre une colonne) alors des intentions de tous ordres de tous ordres et après on classera*
111. **F2.** *C'est plutôt les savoirs visés là et après*
112. **F3.** *Y avait pas que ça quand on avait parlé des intentions il y avait aussi l'idée moi je veux que tous mes élèves comprennent*
113. **F1.** *Ya des valeurs*
114. **F3.** *Ça peut être des contenus de savoirs mais ça peut être des contenus liés à la citoyenneté au civisme des valeurs éthiques/des valeurs*
115. **Sa.** *intentions va bien peut-être*
116. **F2.** *Avec une même intention on peut avoir des stratégies différentes*
117. **Re.** *Est-ce qu'on ne peut pas revenir sur les deux solutions proposées par rapport aux hypothèses/madame Ma. disant bon moi en fait je voulais/après la formulation des hypothèses/les orienter malgré tout vers la bonne réponse donc là elle a un objectif particulier/Monsieur Mo. disait on aurait pu au contraire rester sur les hypothèses multiples [F3. En leur donnant un statut équivalent] voilà et pour ensuite aller voir celle qui a été choisie dans le texte/Et en fait/à mon avis/ça correspond à des objectifs différents*

118. **F1.** *Ce qui est important c'est d'aller voir les effets du côté des apprentissages des élèves/qu'est-ce qui fait qu'on entre après/qu'on va vers des apprentissages sur la cohérence du récit/qu'est-ce qui fait qu'on entre plus dans l'implication d'un certain nombre d'élèves par la voie des hypothèses liées au vécu/euh/c'est/c'est/euh*
119. **F2.** *C'est-à-dire qu'il va y avoir des choix qui vont/et celui que vous avez fait dans ce que vous dites/un choix manifestement centré sur la compréhension du texte je dirais à la limite de décryptage/c'est-à-dire faire construire le sens de ce texte/ alors que si on travaille sur les possibles narratifs/sur les multiples possibilités/on va être plutôt sur un objectif de construction du récit et si on travaille sur les possibles par rapport à la connaissance que l'on a des légendes de la mythologie etc. alors on va être/sur la construction de savoirs liés à la mythologie/et donc ça/ça va être en fonction de vos séquences/de ce que vous avez décidé de faire à un moment donné/la quantification enfin le fait qu'un élève donne la bonne réponse et donc le fait de mettre en évidence cette bonne réponse/*
120. **Ma.** *donc ça c'est pas spécifique à cette séance/[Re. Non]*
121. **F3.** *Non mais en termes d'acte d'enseignement/si on essaie de recenser*
122. **Ma.** *la reconnaissance de l'élève dans sa réponse*
123. **F1.** *Voilà on l'a ici en tant qu'acte/vous reconnaissez donner une valeur à/à la bonne réponse/à l'élève qui donne une bonne réponse/donc à cet acte est lié l'intention de gratification chez l'élève/*
124. **F3.** *Construire chez l'élève une représentation identitaire positive/[Ma. positive] surtout chez l'élève en difficulté en plus*
125. **F1.** *Dans ce genre de situation/en utilisant ces actes là/qu'est-ce qui vous semble performant par rapport aux élèves qui le sont/le rôle/*
126. **Ma.** *Curieusement/et c'est vrai qu'en revoyant l'enregistrement/c'est très très intéressant/parce que je me suis rendu compte effectivement/que j'ai un petit peu laissé de côté les bons élèves/j'ai valorisé les élèves qui sont plus en difficulté/et c'est vrai j'ai très peu donné la parole aux élèves++ je savais qu'ils avaient compris/j'avais pas de vérification particulière à faire/mais je me suis rendu compte quand on a visionné la cassette que ça été un peu les laissés pour compte finalement dans l'histoire*

**Tableau de synthèse, pratique professionnelle de Ma.**

Choix par l'enseignant du moment visionné	Pourquoi ?	Quelle tâche liée à quel acte d'enseignement/ nouvelle constante/nouvelle	quelles intentions ?	Pourquoi cette stratégie ?	Quels effets sur les élèves ?	
					En difficulté	Non en difficulté
Emission d'hypothèses	- Galop d'essai - voir réactions des élèves - apport par rapport à la pratique	- reformulation de ce qui a été lu - identification du problème d'Hercule et verbalisation - glissement de point de vue « si vous étiez Hercule, que feriez-vous ? » - formulation des hypothèses - tri des hypothèses - liste des hypothèses - développement des hypothèses d'action - orienter vers la « bonne réponse », la solution du texte	- implication dans l'histoire - s'identifier au personnage d'Hercule aux élèves - rendre la lecture interactive : pédagogiquement = suspense - construire des savoirs sur le récit : * le problème narratif * le point de vue  - chercher la solution proposée par le texte - faciliter la lecture à venir - identifier des possibles narratifs dans le cadre de la mythologie  - gratification, construction d'une identité positive  - assurer la cohérence, permettre à tous d'avoir une représentation mentale du texte - permettre à tous les élèves d'accéder au sens du texte	-pour intéresser les enfants      -pour arriver au bout du texte dans l'heure	Investissement, recherche réelle  - identification de constantes textuelles narratives (existence d'un problème) cf. production d'écrit - épaississement du point de vue : font se poser des questions à Hercule dans leurs productions d'écrit, se mettent à sa place          - construction identitaire positive          - compréhension du texte	

## **Synthèse sur les intentions liées à l'émission d'hypothèses – Ma.**

### ***Les objets de savoir :***

- structure narrative : le déclencheur, le problème narratif
- le point de vue du personnage
- construction du discours narratif (des possibles)
- cohérence des hypothèses par rapport au problème
- cohérence des hypothèses par rapport au genre récit mythologique

### ***Une méthode pour apprendre à découvrir un texte***

- permettre à tous de s'impliquer dans la lecture :
  - rappel de ce que l'on sait
  - dévolution du problème du héros
  - sollicitation d'hypothèses
  - débat sur les hypothèses
  - rendre disponibles à l'oral des possibles narratifs et des faits de langue pour les dire, susceptibles d'être rencontrés dans le texte
  - construction d'un projet de lecture : vérification des hypothèses par la lecture
- permettre à tous de comprendre le texte lu :
  - reformulation par les élèves de ce qu'ils ont compris
  - reformulation systématique par l'enseignante avec vocabulaire spécifique
  - clarification du vocabulaire en contexte
  - Reformulation systématique par l'enseignante de l'ensemble du récit pour assurer la cohérence : passage de l'émettement au construit cohérent, reconstruction des relations de chronologie et de logique
  - susciter des liens avec des épisodes antérieurs, des savoirs antérieurs

### ***Des valeurs***

- permettre à tous d'entrer dans l'activité :
  - motiver les élèves, les rendre actifs, susciter des débats, les impliquer
  - être au plus près physiquement des élèves les plus en difficulté : les solliciter, rester près d'eux en passant dans la rangée, les accompagner
  - faire appel à leur expérience personnelle, mettre des ponts entre leur expérience personnelle et la littérature
- aider les plus en difficulté à construire une identité positive :
  - gratifier, valoriser, conforter
  - orienter l'activité de l'élève

