

**LA NEGOCIATION DES SIGNIFICATIONS DANS UNE ACTIVITE DE LECTURE  
LITTERAIRE AU COLLEGE : ENTRE CO-CONSTRUCTION ET INSECURITE  
HERMENEUTIQUE**

La recherche en didactique de la lecture littéraire ne peut faire l'économie de la problématique d'un agir typifiant des interactions didactiques, dès lors qu'elle aborde les questions liées à la forme sous laquelle les composantes de la relation, prises individuellement, déterminent l'émergence et la conduite des actions et orientent le cours du processus de construction commune des espaces de compréhension et d'interprétation du texte. Nous inscrivant dans la perspective d'une didactique descriptive et comparatiste, nous analysons la manière dont fonctionnent les pôles de la relation didactique et l'effet produit sur la structure de l'interaction à partir d'un corpus extrait de séances de lecture littéraire dans des classes de première. Pour ce faire, nous pointons l'agir professoral suivant sa triple fonction d'initiation et de maintien de l'interaction, de mise en scène des savoirs et d'organisation des espaces de construction et de partage des interprétations du texte.

**I-Les actions d'enseignement-apprentissage et la question de la co-construction dans les interactions didactique.**

Notre cadre théorique nous renvoie à l'interrogation de M-N. Schurmans soulevant le principe « d'une co-construction dans laquelle apprenant et formateur négocient, tout à la fois, les contenus de savoirs, la configuration des relations entre contenus, et l'impact produit par l'incorporation d'une telle configuration dans un rapport au monde » (2001 : p. 163). Nous nous appuyons sur ce présupposé pour postuler que l'organisation des inter-actions des pôles enseignant et apprenant est également influencée par le texte en raison de son statut, et par leur co-action, attendu que la médiation enseignante s'opère à l'aide d'outils sémiotiques qui engagent contractuellement la participation de l'apprenant. Dans un tel contexte, les activités métalangagières constituent des indicateurs à partir desquels s'observent les processus de co-construction.

**I-1 L'influence respective des pôles de la relation didactique au cours d'une activité de lecture littéraire**

Comme tout agir professionnel, l'action enseignante est indissociable du contexte dans lequel elle se réalise. Elle est triplement instituée, au niveau de la société et des structures que celle-ci s'est donné pour gérer ses besoins d'éducation, d'une histoire socioprofessionnelle qui la dessine et la module pour en faire une pratique partagée et reconductible, et d'un contexte local, contingent, qui la fonde dans sa singularité.

Les interactions de classe sont significatives d'un paradigme actionnel, porté par une intention et finalisé par un apprentissage. Cette situation est fondatrice des principes de polylogalité et de polygestion (Bouchard, R. 2004) dans le même temps qu'elle renvoie aux principes de planification et d'émergence si caractéristiques de ce type d'interaction.

L'action enseignante se situe, par ailleurs, dans une histoire, un paradigme socio-professionnel et porte trace d'une culture partagée, d'une identité professionnelle (Paquay, L., Altet, M., Charlier, E et Perrénoud, P., 1996 ; Tardiff, M., Lessard, C., 2000). C'est ainsi que nous pouvons remarquer que le cours de lecture littéraire s'est ritualisé en trois temps d'arrêt de contextualisation, de décrochage par des focalisations partitives, de recontextualisation où la signification se construit à partir de la mise en réseau des données textuelles à l'intérieur de la chaîne typologique, générique, thématique, culturelle dans laquelle le texte prend place pour fonctionner ou dysfonctionner normativement.

Le troisième paradigme place l'enseignant dans un espace d'interaction plus locale et très circonstanciée : celle de la classe en partenariat avec les élèves autour du texte. Cette situation se particularise par la co-présence des acteurs qui inter-agissent et qui interprètent leurs actions. C'est donc un espace transaction, d'interprétation et d'ajustement (Bronckart J. P, 2001 ; Lopez, L.M, & Allal, L, 2004). On comprend pourquoi l'action enseignante, en littérature ou dans tout autre domaine reste une action aléatoire, marquée par des tensions et incertitudes spécifiques dépendant des variables élèves et objet d'enseignement.

## I-2 Les instruments d'analyse des interactions didactiques.

Il est établi que « les interactions étaient structurées à un certain niveau par l'organisation des activités propres à ces lieux [...] et que la structure textuelle ne permettait pas de saisir cette dimension du discours » (Filliettaz, L., 1999 : p. 81). Sous ce rapport, nous faisons le constat que la construction d'ensemble des actions en contexte didactique reste soumise à des règles sociales, pédagogiques, didactiques et cognitives qui les rendent possibles, les diffèrent, les modifient ou tout simplement les interdisent. Aussi, la mise en pratique d'un schéma d'actions dans une interaction didactique ne saurait être rectiligne. Elle se déploie dans un dédoublement d'actions enchaînées et d'actions enchâssées.

Pour décrire une incursion si complexe, nous utilisons une grille d'analyse séquentielle et une grille d'analyse actionnelle. S'agissant de la première, nous estimons, suite aux remarques de R. Bouchard (2005), qu'il importe de définir des unités de rangs intermédiaires entre l'échange et l'incursion. Elles devraient rendre compte des modes d'organisation pédagogique-didactique de la classe. Elles sont de deux ordres :

- les unités a priori qui portent trace d'une organisation pédagogique-didactique non négociée, voire prédéterminées. Il s'agit de la séance, des activités qui y sont prévues, des phases et des sous-phases, autrement

dit, des unités actionnelles et didactiques pouvant donner lecture des processus de routinisation de la conduite d'une activité donnée sur la base d'une culture professionnelle partagée (Tardiff, M, et al ; Durand, M., 2002, Paquay et al) ;

- les unités didactiques situées et émergentes dont les épisodes professeurs et élèves et les étapes. Ces dernières réfèrent aux modalités de gestion des imprévus (Perrenoud, P, 1999) nous voulons nommer les situations appelant une réactivité immédiate. .

Un retour sur les « gestes essentiels » proposée par G. Sensevy, A. Mercier, Schubauer-Léoni, M.L.(2000,2001,2005) et la typologie des fonctions des gestes professionnels de l'enseignant de langue (L. Dabène, F. Cicurel et al, 1990), autorise à isoler deux classes d'actions constitutives l'agir de l'enseignant :

- Les formes invariantes de l'agir professoral dites actions génériques (Sensevy, G., et al) dans le sens où elles ancrent l'agir du professeur dans sa place institutionnelle et dans son rôle de gestionnaire et d'animateur de l'interaction, d'organisateur du contrat didactique, de responsable des conditions d'apprentissage.
- Les formes stratégiques de l'agir professoral

### **III- La construction et la gestion des espaces de signification**

Rappelons que notre analyse cherche à déterminer les modalités de construction et de partage des significations du texte au cours d'une activité de lecture littéraire, dit autrement, il s'agit de répondre aux questions de savoir comment les partenaires de l'interaction, guidés par leurs logiques et suivant le cadre interactionnel, inter-agissent pour construire des significations partagées ? Comment le texte marque son identité ou la perd, influence ou subit le processus de co-action ?

#### **II-1 Le corpus**

IL est constitué de deux extraits de séances enregistrées dans deux classes de première. Les extraits réfèrent à des activités d'explication de texte portant respectivement sur un passage de l'éditorial de Serge July au numéro spécial du journal « Libération » paru en avril 1980 en hommage à J. P. Sartre et sur le prologue de Antigone de Jean Anouilh.

Comme on peut s'y attendre, l'envergure et l'importance des questions soulevées dépassent le cadre de ce modeste travail. Aussi avons- nous opté pour une approche par simple illustration en analysant de part et d'autre une phase de lecture-interprétation du texte et une phase de lecture-compréhension globale.

## II-2 Planification et émergence : une dialectique de la co-action dans les interactions didactiques

L'analyse de la structure séquentielle des deux phases invite à s'interroger sur les modalités des actions, leurs natures et leurs fonctions par rapport au processus de construction commune des espaces de partage des significations du texte. De par son ascendance, l'enseignant imprime localement son action (épisodes-professeurs) pour assurer l'enseignement et créer des conditions d'apprentissage( épisodes-élèves). Au même moment, des actions imprévues émergent, faisant l'objet de négociations locales particulières (étapes). Cependant, si l'on parle de dispositif, c'est parce qu'il existe une structure schématique, tenant lieu de plan d'actions, qui agrège cette dynamique. C'est cet ensemble qui se finalise dans un projet d'enseignement-apprentissage.

Dans le cadre de la lecture littéraire, la planification épouse généralement les contours des unités du texte. Les actions de lecture - compréhension et de lecture-interprétation dans le premier extrait ainsi qu'en attestent les axes structurant l'organisation adidactique (TP 100-140) sont rigoureusement articulées à partir d'une division du texte.

Par ailleurs, la mise en regard des sous-phases et de l'ensemble des épisodes dévoile un autre niveau de la planification inconsciente, en tout cas implicite. En partant d'une compréhension globale vers une compréhension locale, d'un travail de contextualisation vers une lecture ciblée, le premier extrait offre l'exemple d'une démarche descendante.



Mais le système prend l'allure d'un emboîtement de tâches dans la second extrait, autorisant à parler d'une organisation qui articule les stratégies descendantes (top down) et ascendantes (bottum up).



### **II-3 L'influence des contraintes situationnelles sur le plan d'action et la gestion l'interaction**

Le rapport entre les unités semble tenir de trois exigences. Et d'abord, de l'obligation institutionnelle faite à l'enseignant de légitimer la relation didactique par la mise en place des éléments du contrat qui aura à la matérialiser. C'est tout l'enjeu de la première sous-phase, de l'épisode-professeur et des étapes enchâssées du second extrait.

Ensuite, de la recherche et de la construction d'espaces de lecture et d'interprétation des textes. Cette démarche peut prendre la forme d'un cadrage textuel typologique et / ou thématique ( épisode-professeur TP 80-100) ou d'un cadrage générique comme dans le deuxième extrait. Quelque soit le cas de figure, la mémoire didactique et les activités métalangagières constituent les principaux leviers pour impliquer contractuellement les élèves, garantir la co-action tout en assurant une vigilance scientifique (...).

Le dernier rapport est celui qui s'instaure autour de l'exécution de la tâche dévolue aux élèves. La deuxième sous-phase de l'extrait numéro deux, notamment au niveau des épisodes élève (TP76-131), et professeur (TP 131-140) ainsi que de la plupart des étapes qui surviennent, relève d'une organisation adidactique où les élèves sont mis en situation- problème en vue de travailler à la compréhension locale du texte. Pour sa réalisation, le professeur procède à une dévolution didactique. Une situation qui, pour être signifiante pour les apprenants, nécessite de la part de l'enseignant la mise en scène et la production de consignes de travail, l'étayage en aidant à lever les obstacles et en recentrant sur l'objectif. La même attitude est observée dans le premier extrait où l'espace ad hoc (TP 100-140) crée se caractérise par une faible autonomie, ou si l'on veut, par un fort encadrement. L'aménagement du milieu ( Sensevy, G., 1998) est tel que la fonctionnalité des actions se perçoit jusqu'au niveau des unités pédagogico-didactiques latérales, pourtant imprévisibles par définition. Quelles soient sous le contrôle de l'enseignant ou de l'élève, les négociations latérales sont prétextes à des formes variées de régulations cognitives, procédurales et méthodologiques, comportementale par endroit ; mais toutes tendues vers la création conjointe de conditions d'exécution efficace de la tâche.

### **III- Les outils professionnels et les stratégies médiatives dans la conduite de l'activité de lecture.**

L'enjeu de l'action enseignante dans un cours de lecture littéraire étant de mettre l'apprenant face à sa propre lecture du texte, et en interaction avec les lectures des pairs et du professeur pour co-construire des espaces de partages des significations, il serait intéressant de chercher à comprendre la manière dont sont mises en place les conditions de possibilité de cette co-action.

### **III- 1 La définition du cadre interactionnel**

Dans un cours de lecture littéraire, la définition des conditions matérielles de participation et de conduite de l'activité constituent, dans l'esprit comme dans la forme, un modèle de négociation régulier et constant. Ce moment s'invite dans le second extrait comme une étape de négociation latérale à l'initiative de l'enseignant (TP 16-31). La forme de l'unité et son statut importent bien moins que la valeur de l'action. Ce qui se négocie, se sont les conditions minimales d'entrée de chacun des partenaires dans l'activité.

Les conditions de la co-action passent en plus, par la définition des règles du jeu. Les enseignantes travaillent, dans un premier temps, à installer les éléments du contrat didactique. On découvre les attentes « alors le principe c'est que vous parliez spontanément » ce qui signifie une tâche d'expression libre d'une compréhension spontanée et des formes d'explicitation de cette compréhension ; les modalités du travail « on va faire le travail à l'oral » ; la stratégie d'une lecture naïve « on rentre de plein pied dans la pièce de jean anouilh », « rentrons comme ça avec des yeux tout neufs » ; les enjeux de l'action conjointe « aujourd'hui on découvre » axés sur la préparation des élèves à l'altérité que ne manquera pas de provoquer leur contact avec un objet de savoir qui, sans être nouveau, est tout de même différent de ce qu'ils avaient l'habitude de voir.

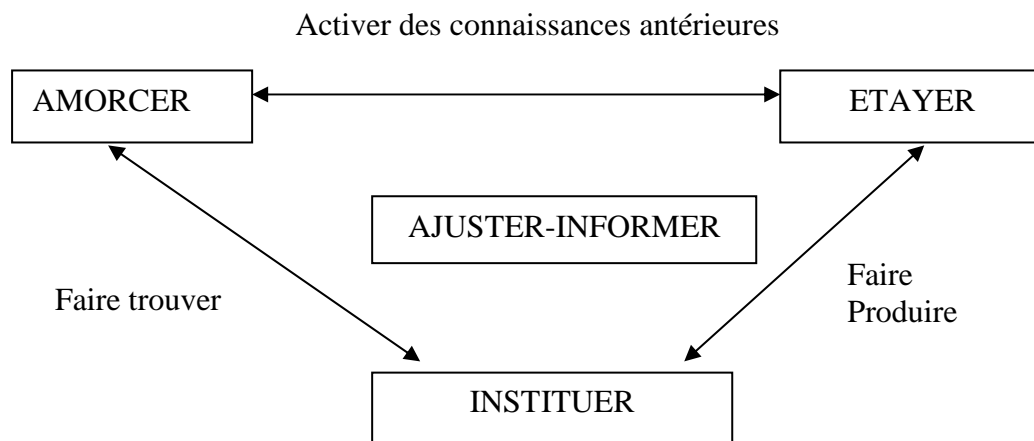
Sont aussi définies, les règles de posture lecturale. Nous observons, de part les deux modèles (lecture experte dans le premier extrait, et naïve dans l'extrait 2), deux exemples de gestion de la chronogenèse et de la topogenèse. Dans le premier exemple, les places sont nettement fixées, entre un « vous qui ne connaissez pas Sartre », indiquant le topos des élèves en position basse, complémentairement à un moi qui connais Sartre, fixant le topos du professeur en position haute. Naturellement, la place des élèves est amenée à se modifier, au fur et à mesure de l'évolution de la chronogenèse organisée par le professeur. Dans l'exemple suivant, le professeur donne l'impression d'abandonner momentanément sa place et sa position d'expert pour adopter celle des élèves et s'y fondre (Dabène, L., et al 1990, Cicurel, F., 1994), certainement pour assurer les conditions de réussite du dialogue de tutelle (Nonnon, E., 1992).

### **III- 2 Les stratégies d'implication contractuelle des apprenants et d'étayage de leurs actions.**

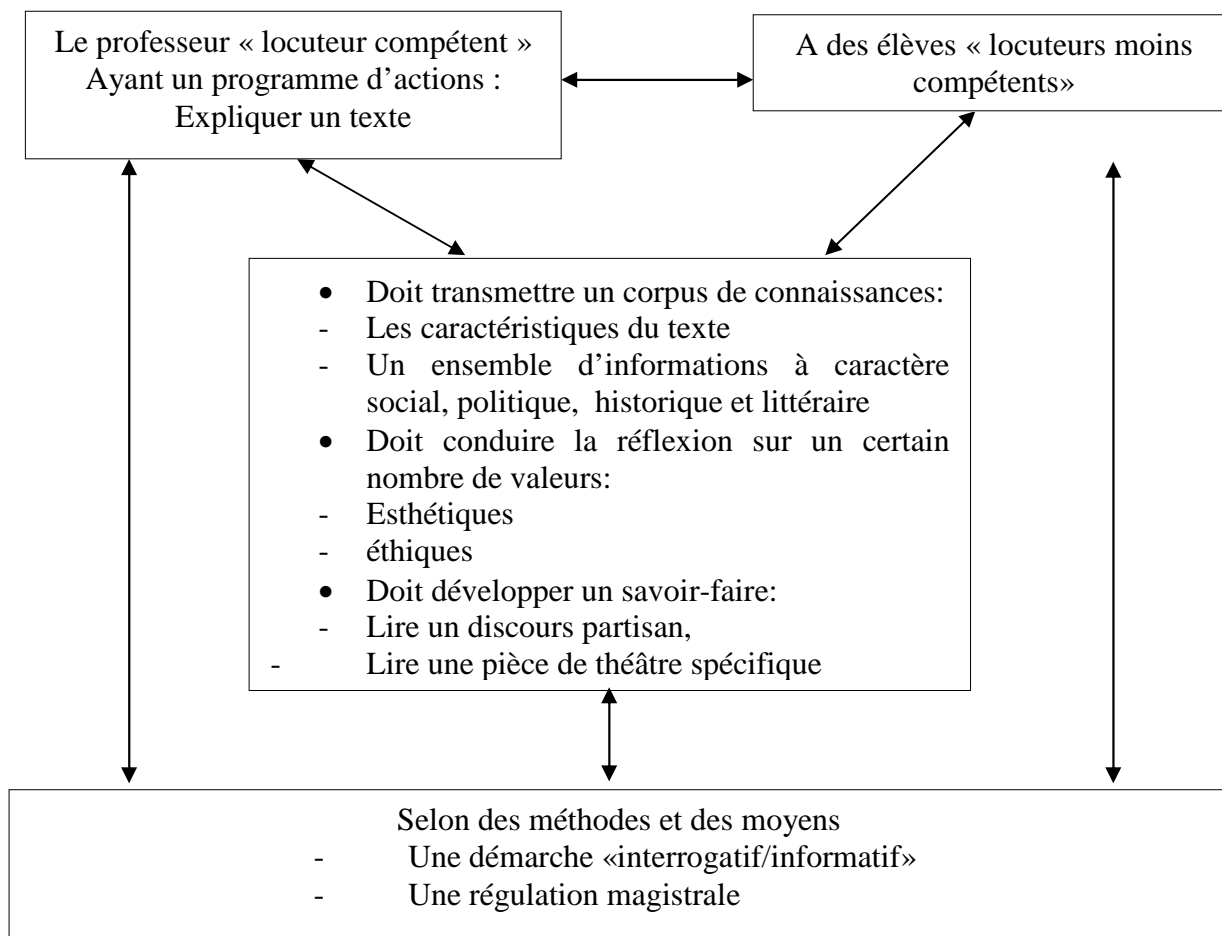
La disparité des compétences lecturales des élèves, l'hétérogénéité de leurs rapports aux savoirs, constituent autant de motifs pour imaginer une ingénierie (G. Brousseau 1998). En ce sens trois démarches s'imposent dans les extraits.

La première, en terme de recours, c'est la stratégie de type interrogatif-informatif (Sprenger-Charolle, L 1983). Elle traduit la particularité des interactions asymétriques et complémentaires à l'image des interactions didactiques, qui ont le propre de s'organiser autour d'un dialogue pseudo-

socratique, où le jeu peut être conduit à la saturation. Dans ces conditions, les questions ne sont qu'un rituel permettant au professeur, de sa position d'expert, d'officier en s'appuyant principalement sur les fonctions d'informateur, de réparateur, d'évaluateur, que lui confèrent sa place (Vanoy, F., 1983). La stratégie repose sur un mouvement triangulaire



De là naît une relation singulière, caractéristique du cours de lecture littéraire



L'asymétrie est mise en évidence par la posture magistrale, rapportée à l'insécurité linguistique et cognitive des élèves, avec laquelle les professeurs ont conduit les actions d'identification typologique et générique, de contextualisation culturelle et littéraire.

Elle explique en outre, la stratégie d'anticipation et de préparation à l'altérité consistant à attirer l'attention sur un certain nombre de dysfonctionnements normatifs du texte lu à la lumière de normes génériques ou typologique, à les travailler les différences en s'appuyant sur les connaissances construites à partir des séances de lectures antérieures et donc à poser les bases d'un horizon de développement.

Cette stratégie professorale peut s'interpréter à double niveau. D'une part, pour amener à comprendre et à interpréter la signification particulière des choix de l'auteur, tout en gérant l'effet de résonance didactique (Sensevy, G et Quilio, S, 2002). Du fait de sa valeur inhibitrice, la stratégie peut d'autre part, servir à empêcher la contre-dévolution (Jonnaert, P, et al, 2005), à l'exemple de ce qui s'est passé dans le deuxième extrait. L'épisode-élève (TP 76-131) a connu une longue suspension en raison de l'émergence de deux étapes-professeurs d'étayage, puis de remotivation (TP 99-108), parce que les élèves ont rejeté l'approche frontale de la dévolution, où ils étaient invités à produire des hypothèses explicatives à l'intérêt littéraire du prologue de la pièce de Jean Anouilh, dans lequel le dramaturge a pris l'option d'ôter tout suspens à l'histoire.

La dernière occurrence dans l'organisation et la gestion de l'interaction des apprenants avec le texte qui retient l'attention est celle consistant à les mettre en situation-problème. Nous évoquons ici les unités qui se singularisent par une organisation adidactique située et plus ou moins distribuée. L'espace est marquée par une dévolution didactique individuelle à l'exemple de l'épisode-élève (TP76-131) du deuxième extrait. Elle semble être conçue pour aider les élèves à revoir leurs représentations, et, au besoin, à les réajuster, le tout, dans la perspective de construire une compréhension partagée du texte. Dans le second extrait (TP 100-140), la dévolution, collective, permet l'aménagement d'espaces à l'intérieur desquels se mettent en place les outils et se construit un cadre interprétatif commun. Selon le cas, l'action des élèves est encadrée ou relativement autonome, en tout état de cause, accompagnée par le professeur qui, constamment recadre l'exercice, recentre l'objectif, encourage en anticipant sur des frustrations potentielles pouvant découler du sentiment que la tâche est hors de portée ou de peu d'intérêt, et met en perspective des problèmes dont la négociation pourrait être plus délicate.

### **III-3 Le métalangage : un instrument de contrôle des processus de construction des espaces de signification**



Sensiblement présentes dans toute la diversité de leurs formes, les activités métalangagières s'instituent comme prétexte et comme instruments de construction d'espace d'inter-compréhension et d'interprétation du texte. De ce point de vue, elles assument deux fonctions.

Le métalangage en tant qu'objet de savoir apparaît sous la forme d'une simple opération de dénomination. D'après F. Cicurel (1985), celle-ci se produit lorsqu'une situation révèle un manque lexical. Ce manque est alors perçu comme un obstacle à la recherche correcte de la signification à construire et qui doit s'appuyer sur des normes que l'institution peut admettre (extrait 1 TP 49-50, 61-70; extrait 2 TP87 à 93). Cette fonctionnalité est surtout présente au niveau des étapes latérales de négociation didactique, autrement dit, en tant qu'action émergente (87 à 92 du premier extrait et TP 61 à 70 du deuxième). Il arrive cependant que les questions à l'initiative des actions orientent le travail sur des tâches de dénomination sans relever nécessairement d'un manque constaté. Il faut donc en déduire une autre utilisation consistant à créer un espace culturel partagé liée aux exigences techniques du type de texte et du genre littéraire dont il relève l'œuvre d'où il est extrait.

Nous recensons un mode de recours au métalangage connexe, en tant qu'il agit comme un outil de lecture du texte et d'accès au sens. Le travail entrepris au seuil l'analyse des textes : définir ce qu'est l'argumentation et démontrer que le texte de Serge July est un texte argumentatif pour le premier exemple, et pour le second, définir le lexique littéraire caractéristique du genre théâtral, devrait aboutir à la fixation de la dimension référentielle du discours co-produit. Au terme de la négociation, tout le monde dans la première classe doit s'accorder qu'on est dans le domaine de l'argumentation et dans le domaine du genre théâtral pour la seconde classe, et les productions des élèves devront attester qu'ils ont intégré les codes littéraires qui fixent les normes de lecture du texte, et qu'à ce titre, un certain lexique sera d'usage durant tout le cours.

Pour manifester leur compréhension du texte, les partenaires usent de modes métalinguistiques différents. La paraphrase reste dans ce domaine, l'usage le plus récurrent. Lorsqu'elle vient du professeur, elle est explicative et a un caractère extensif (extrait 1 :TP 98 et 100). De fait, le long monologue professoral qui caractérise ses deux interventions relève d'une volonté de « traduire » le texte pour en permettre la compréhension globale. Les tours de parole 83, 93 et suivants du même corpus montrent que la paraphrase reste la stratégie d'abord et d'appropriation par les élèves et de proposition de significations. Toutefois, lorsque que la construction porte sur un mot et plus généralement lorsqu'ils éprouvent un manque lexical, ils utilisent la périphrase à la fois comme stratégie d'évitement et de coopération ( extrait 2 : TP 38, 45, 45, 71, 72, 73). La périphrase dans le discours du professeur a une valeur d'explicitation et d'étayage (TP 31, 50, 56 du même corpus). Cette stratégie est d'ailleurs assez souvent couplée à la stratégie de réticence didactique(Sensevy, G., et Quilio S.) pour à faire trouver.

De l'usage multiforme des activités métalangagières on retiendra donc la volonté de combler un manque lexical, essentiel à la participation des élèves et à leur acquisition de compétences lectorales spécifiques au texte. Il s'agit, chemin faisant, de permettre la contextualisation de l'activité et de l'objet-texte, de créer un espace culturel partagé et de faciliter la co-construction des significations. Les activités métalangagières sont là par ailleurs, pour structurer les actions entre un faire trouver et un faire produire d'un côté, et l'autre, un informer, réguler, évaluer.

### **Conclusion**

Les actions qui structurent un enseignement-apprentissage et les événements qui surviennent à l'occasion sont si multiples et d'une telle complexité qu'un simple extrait de cours ne peut suffire, quelque soit la richesse des informations qu'il livre, à les décrire. Nous sommes donc tout à fait conscient des limites de notre approche. Pour autant, ceci ne saurait masquer la saillance dans notre corpus, de traits particulièrement caractéristiques de l'agir de l'enseignant dans une interaction didactique centrée sur une activité de lecture littéraire.

La tension du texte sur les actions explique dans une large mesure l'organisation générale de l'interaction. On peut constater que les phases, sous-phases et les épisodes sont rigoureusement liés au texte qui « impose » la majeure partie des étapes. L'interprétation est l'objet d'une longue préparation ayant conduit à l'hypertrophie du travail de surface, donnant ainsi l'impression d'une démarche exclusivement descendante. En réalité, les processus de compréhension et d'interprétation obligent la combinaison des démarches ascendantes et descendantes. Sur un autre plan, la lecture des corpus nous fait dire qu'il existerait une relation de cause à effet entre la forme de conduite de l'activité, la logique des acteurs, les buts poursuivis et les modes d'institutionnalisation. En l'absence d'un savoir officiel, unique et uniforme, exerçant une vigilance scientifique sur la construction des significations du texte en classe, celle-ci s'affirme fortement comme sa propre institution. Dans un tel contexte, l'important, ce n'est pas de chercher à produire un savoir qui s'approcherait d'un savoir normatif qui de toute façon n'existe pas, mais de maîtriser des procédures de production d'un savoir-faire interprétatif.

### **Références bibliographiques**

- Bouchard, R.,(2005), Le « cours », un événement oralographique structuré. Etude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà..., pp 64-74, *Le Français dans le monde*, Hors série, juillet 2005.
- Bouchard, R.,(2004), Les inter-actions didactiques, un défi pour l'analyse du discours ? Etude du rôle des « artefacts » »intermédiaires » dans une inter-action de correction collective (enseignement

de géométrie au collège ), pp 45-65, dans A., Auchlin, et al, (2004), *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*, Québec, ed Nota bene.

Bronckart, J-P. (2001), S'entendre pour agir et agir pour s'entendre, dans J.-M. Baudouin, et J. Friedrich, (Eds), *Théories de l'action et éducation*, coll. Raisons éducatives, Bruxelles, De Boeck Université, pp : 133-154.

Brouseau, G., ( 1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.

Chatel, E., (2001), L'incertitude de l'action éducative : enseigner une action en tension, dans.-M. Baudouin, et J. Friedrich, (Eds), *Théories de l'action et éducation*, coll. Raisons éducatives, bruxelles, De Boeck Université, pp 179-205.

Cicurel, F., (1985), *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, coll didactique des langus étrangères, Paris, Clé International.

Dabène, L., Cicurel, F., Langa-Hamid, M-C et Foerster, C. (1990), *Variation et rituels en classe de langue*, LAL, Crédif / hatier.

Durand, M., et al, (2002), La culture en action des enseignants, p83-103, dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, n°1, 2002.

Filliettaz, L., (2002), *La parole en action. Eléments de pragmatique psycho-social*, coll. Langue et Pratiques discursives, éd. Nota bene.

Filliettaz, L., (1999), La structure actionnelle et la structure textuelle des interactions verbales, (pp79-100), *Cahiers de Linguistique Française*, 8, 1987, Unité de Linguistique Française, Faculté de Lettres, Université de Genève.

Jonnaert, P., Borght, C.V. et al, (2005), Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants, Bruxelles, De Boeck.

Lopez,

Nonnon, E., (1992), fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension des textes, dans *Recherches* n° 17, 2<sup>ème</sup> semestre 1992, AFEF Lille.

Paquay L., Altet M., Charlier, E. et Perrenoud, P., (1996), *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies, quelles compétences ?* De Boeck Université.

Perrenoud, P., (1999), La gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences, *Education Permanente*, n°140, 1999-3, pp123- 144.

Schubauer – Léoni, M.-L, Leutenegger, F. et Mercier, A., (1995), Interactions didactiques et apprentissage des grands nombres, pp 301-328, dans M., Gilly, J.P., Roux, & A., Trognon, *Apprendre dans l'interaction*, Presses Universitaire des Nancy.

Schurmans, M-N, (2001), La construction sociale de la connaissance comme action, dans J.-M. Baudouin et Friedrich, J., (Eds), *Théorie de l'action et éducation*, coll. Raisons éducatives, Bruxelles, De Boeck Université, p p : 157-177.

Sensevy, G., Schubauer-Léoni, M.-L, Marcier, A., Ligozat, F. et Parriot, G., (2005), An attempt to model the teachers' action in the mathematics class, *Educational Studies in Mathematics*, volume 59 n° 1-3, 2005, pp : 153-181.

Sensevy, G. et Quilio, S., (2002), Les discours du professeur. Vers une pratique didactique, *Revue Française de Pédagogie*, n°141, octobre-novembre 2002, pp : 47-56.

Sensevy, G., Mercier, A. et Schubauer-Léoni, M.-L, (2000), Vers un modèle de l'action didactique du professeur : à propos de la course à 20, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 20 / 3 n° 60, pp 263-304 La Pensée sauvage.

Sprenger-Charolle, L., (1983), (pp51-77), Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de texte, *Pratique*, n°40, décembre 1983.

Tardiff, M. et Lessard, C., (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck.

Vanoy, F., (1983), Fonction du langage et de la communication, *Pratique*, N° 40, décembre 1983, (pp,37-50).

## Annexes

### Extrait N° 1

- 80 PROF + bon donc on va lire le texte +↑ alors ici/ le texte + le texte de serge julie + a été écrits euh :: à la suite de la mort de jean-paul sartre ++ donc on va lire le texte/ on va dans un premier temps essayer de de comprendre pourquoi ce texte peut être un texte argumentatif+ d'accord + euh/ je vais vous lire le texte & mais je demande simplement à méliSSa de lire l'introduction
- 81 EL <...> <citons que l'introduction est lue, l'enseignante enchaîne la lecture du texte>
- 82 PROF <...> alors/ en quoi peut on dire/ que ce texte + est un texte ↓ argumentatif ++ quelle est la partie argumentative de ce texte <certainS élèveS lèvent la main> oui/ jacques
- 83 EL il dit du bien sur: euh sartre
- 84 PROF OUI + c'est ça ! + on peut considérer ça comme un éloge de de sartre + donc/ déjà/ bon mais & dire du bien de quelqu'un est-ce que c'est/ forcément faire/ euh un discours argumentatif/ ≠ mais c'est vrai que là\
- 85 E2 oui
- 86 PROF oui/ mais mais je suis d'accord/ mais pourquoi explique moi
- 87 E2 et ben:: il argumente lui
- 88 PROF il argumente à lui <reprise ironique et petit rire>
- 89 E2 ouais ++ j'arrive pas à m'expliquer
- 90 PROF et ben essaye ++ qu'est-ce que ça veut dire il argumente à lui + à QUI lui
- 91 E2 ben + il il décrit euh:
- 92 PROF il parle de cet homme
- 93 E2 il parle de cet homme + en disant que:: + chacun euh + pour les funérailles + chacun doit venir de lui-même que: il va donner des exemples pour expliquer qu'il y avait beaucoup de gens qui l'aimaient et que: \
- 94 PROF et alors
- 95 EL donc il est apprécié donc ils vont dire\
- 96 EL qu'il est apprécié
- 97 EL voilà ils vont\
- 98 PROF d'accord + ce texte est un texte qui n'est pas neutre + c'est un texte qui prend parti qui prend parti effectivement pour sartre/ alors c'est important + parce que vous évidemment ce philosophe là/ sartre/ vous ne le connaissez pas/ mais ce qu'on peut comprendre et ce qu'on va étudier dans le texte/ c'est que effectivement il a été adulé idolâtré par certain/ et aussi extrêmement euh détesté critiqué/ par d'autre + hein + et que euh maintenant on:: on revient un peu un peu sur l'image de Sartre + ↓ on va pas je vais pas trop vous expliquer parce que ce serait vraiment trop rentrer dans la philosophie/ qui n'est absolument pas de propos aujourd'hui/ mais disons que c'est un personnage qui/ effectivement/ pouvait être comme ça l'objet de controverses + c'est-à-dire autant des des éloges des compliments/ que des attaques + là ici serge july bien sûr hein fait l'éloge de ce personnage + ↑mais (il) y a aussi une autre partie du texte qui est une partie + donc il parle de sartre/ c'est une façon de convaincre le lecteur que sartre est quelqu'un de bien + mais ce qu'il fait aussi/ c'est qu'il défend + une certaine attitude par rapport à sartre/ et qu'il en + qu'il en critique une autre + et essentiellement/ par rapport à la mort de sartre/ est-ce que vous avez retenu un texte + un terme pardon + à un moment donné il parle des gens qui ont réagi d'une certaine façon + après la mort de sartre/ et il les traite de quoi
- 99 EL D'embaumeurs
- 100 PROF les embaumeurs + hein + et donc on aura l'occasion de parler + euh:: + ↓ de ça ++ ↑ alors vous écrivez le titre s'il vous plait + du texte + le miroir sartre + le mythe ou la douleur <les élèveS ouvrent leur classeurs et commencent à écrire tandis que l'enseignante efface le tableau> bien alors + je vous ai marqué en grand un/ l'information + effectivement si ce texte a une partie argumentative comme on l'a vu + qui tient essentiellement à: euh l'aspect subjectif hein et à l'éloge qui est fait à + qui est fait de + de sartre ici + ↑ il y a aussi une partie ++ euh simplement/ informative + alors/ ↑ c'est intéressant pour des gens de votre génération + qui ne connaissez pas/ sartre/ et on va voir comment à travers ce texte on peut apprendre + malgré tout/ malgré l'éloge/ malgré euh l'aspect subjectif+ comment on peut apprendre certaines choses au sujet de cet homme4+ alors d'abord/ et vous allez travailler par deux/ pour arriver à + travailler alors sur/ l'attitude de

sartre vis-à-vis des institutions et des honneurs

<l'enseignante écrit au tableau ce que les élèves doivent faire>

- 101 EL vous pouvez allumer le tableau/ madame + s'il vous plait
- 102 PROF oui
- 103 EL merci
- 104 EL On le marque
- 105 PROF oui + c'est-à-dire qu'il y a trois axes de recherche là +++ vous allez rechercher + les parties du texte + qui permettent de répondre à ces questions + et puis vous les: vous les résumez + hein vous expliquez + comment répondre à ça + ↑ MAIS VOUS NE RECOPIEZ PAS TOUT LE TEXTE + alors sur sa position à l'égard de la politique +++ et puis euh: les controverses qu'il suscitait dans l'opinion + controverse + ça va bien pour tout le monde le terme ++ non:./ bon alors regardez comment c'est construit
- 106 EL on met tout à la suite madame
- 107 PROF non/ il vaut mieux laisser un peu d'espace
- 108 EL ça veut dire quoi madame controverse
- 109 PROF et bien justement on va l'expliquer (p.15s.) <l'enseignante écrit au tableau> controverse ++ contro + à votre avis
- 110 EL contrôle
- 111 PROF contrôle + non <l'enseignante rit et un élève lève la main> oui
- 112 EL c'est contre
- 113 PROF CONTRE + contre quelque chose + controverse + donc quelqu'un qui peut susciter des controverses c'est quelqu'un qui peut susciter + des + réactions opposées + ↑ d'accord + alors vous vous mettez à deux + vous recherchez tout simplement la partie du texte qui correspond à ces propositions
- 114 EL on note les lignes
- 115 PROF vous notez les lignes + ↑ mais simplement les lignes + vous ne recopiez pas + en une phrase rapide vous expliquez vous donnez une réponse+ en vous aidant du texte

<les élèves travaillent deux par deux, on les entend à peine chuchoter>

- 116 EL Madame c'est quoi les institutions
- 117 PROF les institutions + les institutions c'est tout ce qui est officiel
- 118 EL c'est tout ce qui est de l'argent
- 119 PROF non l'argent c'est une valeur + les institutions c'est tout ce qui est organisé dans la société  
<les élè pas avec celui du fond de la classe

<les élèves continuent de travailler deux par deux>

ves travaillent lorsque l'un d'entre eux se retourne pour parler avec le groupe qui est derrière lui>

- 120 PROF à deux + ↑ eh ! jean-laurent + à deux avec ton voisin + et pas avec celui du fond de la classe

<les élèves continuent de travailler deux par deux>

- 121 PROF retrouvez les passages ce n'est vraiment pas compliqué + après le travail que vous aurez à faire c'est un travail de reformulation/ simplement
- 122 EL madame ça peut être des paragraphes
- 123 PROF oui
- 124 EL3 c'est des paragraphes déjà mis
- 125 PROF oui +++ ça PEUT être
- 126 EL3 ah: ça PEUT être
- 127 EL madame ça veut dire quoi + irrécupérable/ par la politique
- 128 PROF alors ça veut dire quoi irrécupérable par la politique ++ qui peut lui expliquer chu:t <certaines élèves lèvent la main> anais
- 129 EL il ne veut pas devenir homme politique
- 130 PROF alors ++ on on va en parler/ il était complètement engagé par la politique + mais quand on dit irrécupérable par la politique/ ça veut dire que/ qu'il refusait + par exemple + de faire: d'appartenir à un parti/ précis/ et de suivre les directives de ce parti de façon aveugle + sans:./ jamais réfléchir + donc/ irrécupérable par la politique/ dans ce sens les parties politique ne pouvaient pas se servir de lui ± il voulait rester libre + ↓ rester au-dessus de ces parties

<les élèves continuent de travailler deux par deux et l'enseignante passe dans les rangs>

- 131 PROF dis + tu peux pas porter de poids + mais une feuille + c'est pas c'est pas un grand poids/ elle est où ta feuille
- 132 EL je peux pas écrire + même s'(il) y a un contrôle ou quoi il a dit + c'est vrai madame
- 133 PROF donne moi ton mot

<il sort son carnet>

- 134 EL4 il s'est fait opérer madame + c'est vrai
- 135 PROF mais je sais/ je t'ai demandé quelque chose à toi jacques
- 136 EL4 non

137 PROF t(u) es quoi/ t(u) es le coach de:: de florent

138 EL concierge

139 PROF ben comme d'habitude

<elle lit le mot du carnet et elle le lui rend, puis circule à nouveau dans la classe>

140 PROF dépêchez vous de faire au moins la première partie ++ c'est-à-dire la recherche des passages qui répondent à ces questions (p. 15s.) le plus difficile ça va être euh:: le troisième/ les controverses qui sont suscitées dans l'opinion/ où il va falloir un petit peu:: chercher la réponse quoi + c'est-à-dire dans les deux premières c'est + écris clairement ++ dans le troisième il va falloir chercher un petit peu +++ bon + alors + on va voir/ ce que vous avez fait + parce que si non/ on ne va pas avoir le temps de + de terminer et de voir la deuxième partie du cours/ que je tiens à faire ++

## Extrait N° 2

- PROF allez on y va + ↑ alors vous prenez le prologue d'antigone ++ alors le but c'est que vous parliez spontanément +alors rapidement/ je vais relire le prologue/ vous prenez s'il vous plaît le prologue + le prologue + ↓ bon attendez vous n'avez pas le livre <l'enseignantes'adresse à deux élèves>
- EL mais moi je l'ai JAMAIS eu/ j'étais pas là <ton contestataire>
- PROF Je vous ai dit que cet après-midi on travaillait DESSUS++ qu'(il) y en ai au moins UN pour deux++
- EL franchement vous n'êtes pas sérieux hien+++ bon là devant les files vous n'en avez pas
- EL non
- EL non
- EL mon livre s'il te plaît
- EL <..?> c'est le nôtre
- EL je récupère mes arguments passe/ je l'ai mis dans le livre
- EL eh l'autre là
- PROF Allez je vous en prête un
- EL mais je lui passe madame après
- PROF mais ils sont très mal en point/ ↑ ne faites pas comme si vous alliez au club med hein ++ vous venez travailler/
- vous venez avec vos affaires + d'autant que ce livre il va falloir me le rendre/ il faut une patience <l'enseignante va vérifier dans le placard si elle n'entrouverait pas quelques-uns uns>
- EL pourquoi tu l'as pas pris
- EL passe-le
- EL attends je te le rends après
- EL putain
- EL attends
- 31 PROF ↑ OH OH + bon l(1) ne m'en reste pas/ je peux pas vous en prêter d'autres +alors+chuchuchut/ donc (il) y a une table qui n'a pas de livre + hein + tiens tu vas te mettre à côté de:: natuchma'+ ↑alors aujourd'hui/ on n'écrit pas/ on n'écrit rien + on va faire le travail à l'oral/ hein/ et on reprendra le travail ceci au prochain cours/ d'accord/ on le mettra en forme/ par écrit/ et cetera +aujourd'hui on découvre/ on rentre de plein dans la pièce de théâtre de jean anouilh/ pour la semaine prochaine je vous demande un petit travail/ hein/ préparer une bibliographie/ ↑sachez simplement une chose/ c'est que c'est une pièce qui a été écrite pendant l'occupation allemande hein/ on trouvera d'ailleurs certaines ressemblances avec la situation de l'époque/ MAIS +rentrons comme ça avec des yeux tous neufs dans la pièce et on rentre par le prologue +alors déjà/ est-ce que vous savez comment/ au théâtre dans une pièce de théâtre/ on appelle + les points indiqués en italiques/qui sont: souvent au début de scènes/ ou à côté des personnages <un élève lève la main> oui
- 32 EL Les didascalies
- 33 PROF oui les didascalies/ et elles servent à quoi à à mettre le lecteur\
- 34 EL1 à à mettre le lecteur
- 35 EL à monter le décors
- 36 EL1 Dans la <... ?> à montrer le décors
- 37 PROF oui à montrer le décors
- 38 EL situer les lieux tout ça
- 39 PROF Oui/voilà + ce sont des indications qui peuvent servir à qui
- 40 EL au lecteur
- 41 EL1 au lecteur parce que/
- 42 EL au lecteur oui

43 EL1 parce que c'est eux qui voient pas la pièce

44 PROF ou: :i/ d'accord/ effectivement/ pour imaginer un décors/ euh:: à quoi cela peut-il servir/ à QUI encore est-ce que cela peut servir

45 EL Si on joue la pièce madame

46 EL1 <.... ?>

47 PROF oui/ comment on l'appelle

48 EL1 l'acteur

49 EL le comédien non

50 PROF oui ça c'est celui qui joue/ mais comment on l'appelle/↑ l'acteur il est pas seul/ il décide pas d'aller seul sur une scène et de jouer ++ comment est-ce qu'on appelle celui qui

51 EL1 le narrateur

52 PROF Hum/ pas vraiment

53 EL le scénariste

54 PROF le metteur en scène

55 EL1 ah ou ::i

56 PROF c'est celui qui guide hein finalement ++ l'acteur + allez on y va/ ~. > + alors déjà/ rien que pour la didascalie est-ce que euh:: vous avez l'habitude/ lorsque vous prenez une pièce de théâtre/ & d'avoir comme ça TOUS les personnages de cette pièce sur scène

57 EL non

58 EL non

59 EL non

60 EL non madame

61 EL c'est au fur et à mesure des des chapitres

61 PROF oui/ alors au théâtre est-ce qu'on appelle cela un chapitre

63 EL1 oh tire pas de boulettes

64 PROF Concentre- toi

65 EL1 c'est cyril il me tire des choses <ton agressif>

66 EL2 non

67 EL des scènes

68 EL des scènes

69 EL des actes

70 PROF ou des actes oui/ ↑ quand change-t-on de scènes en général au théâtre

71 EL à la fin d'une action

72 EL quand ils ont fini

73 EL (il) y a quelqu'un qui vient

74 PROF oui voilà c'est ça/ quand un personnage entre sur scène ou quand un personnage sort on change de scène en général + et quand change-t-on d'acte

75 EL Quand on change de décors

76 PROF oui/ alors souvent/ quand on change de lieu/ de décors↑ alors on verra dans:: anouilh/ ça ne se présente pas comme ça/ on on le verra plus tard/ voilà + <...>+++ je veux pas poser de questions/ je veux euh::/ avoir/ vos remarques comme ça + jennifer Oh:: les filles + qu'est-ce que vous en pensez de ce début de pièce de théâtre

77 EL on connaît tout

78 EL c'est même pas la peine de lire

79 EL on dit tout



- 80 PROF alors vous croyez que l'auteur/ jean anouilh/ il a écrit une pièce de théâtre/ pour que/ finalement/ on ne la lise pas
- 81 EL ouais mais après (il) y a une histoire
- 82 EL c'est c'est euh:: lourd
- 83 EL elle va mourir
- 84 EL ça sert à rien  
<remue-ménage car les élèves échangent leurs opinions>
- 85 EL ↑alors + qu'est-ce qu'on apprend/ alors tu dis que ça sert à rien/ mais on va voir on va en discuter/↑ ça doit bien servir à quelque chose alors qu'est-ce qu'on apprend/ oui d'abord qu'est-ce qui vous change par rapport à une pièce habituelle / est-ce que d'habitude comme ça on vous dit tout tout de suite
- 86 EL non
- 87 EL non
- 88 PROF alors d'après vous pourquoi
- 89 EL tous les personnages sont décrits
- 90 PROF Alors tous les personnages sont décrits/ de quelle façon/ <l'enseignante tape sur la table pour effectuer un rappel à l'ordre> comment peut-on décrire un personnage <un élève lève la main> oui
- 91 EL physiquement
- 92 EL1 mentalement
- oui/ effectivement on nous présente comme tu dis leur:: morale/ leur mental/ comment est-ce qu'on pourrait dire
- 93 PROF encore ++ qu'est-ce qu'on nous présente physique/ moral/ qu'est-ce qu'on pourrait dire là
- 94 EL leur humeur
- 95 EL leur personnalité
- 96 PROF leur humeur leur personnalité quoi encore comment il sont venus là
- 97 EL qui ils sont
- 98 EL ce qu'ils font
- 99 PROF voilà qui ils sont/ leurs leurs idées/ oui voilà ce qu'ils font ++ c'est bien/ donc on nous présente les personnages +  
↑qu'est-ce qu'on sait aussi
- E EL1 qui va y avoir des morts
- 101 EL On sait/
- 102 EL1 qu'(il) y a qu'(il) y a (il) y a sept princes je sais pas qui
- 103 PROF Oui/ qui ont participé à la bataille+ <l'enseignante tape sur la table pour effectuer un rappel à l'ordre> euh:: est-ce qu'il va rester beaucoup de survivant
- 104 EL non
- 105 EL (il) y qu'ismène
- 106 PROF oui/ ismène est-ce qu'on nous a dit si elle meurt
- 107 EL non
- 108 PROF apparemment non/↑ bon voilà ce qu'on apprend/& maintenant posez vous la question je vous la pose/ bien sûr/ mais ça a du vous surprendre ++ quel est l'intérêt ++ de lire une pièce de théâtre + alors que après tout (il) y aura pas de suspens