

« Il faut que vous gardiez un esprit critique » : un exemple de traitement des valeurs dans l'interaction en cycle 3

LECLAIRE-HALTÉ Anne

UHP Nancy (IUFM de Lorraine), CELTED (UPV Metz)

La relation entre les interactions didactiques et le traitement des valeurs en classe est une question qui reste encore largement à explorer. En effet, les valeurs de l'enseignant, des élèves, des auteurs des documents traités en classe peuvent être convergentes ou divergentes. De plus, elles peuvent varier par leur mode d'actualisation dans l'échange : explicitation, implicitation, préconisation, censure... L'intrication entre les points de vue des acteurs et ces modalités d'actualisation rend particulièrement complexes les échanges communicationnels où ces valeurs sont en jeu. Les séances de littérature, à l'école primaire, sont des moments privilégiés pour examiner la manière dont les valeurs sont traitées dans les interactions. En effet, les œuvres fictionnelles qui y sont lues et parlées (quel que soit le mode communicationnel adopté, de l'échange question/réponse traditionnel au débat interprétatif préconisé dans les programmes récents) favorisent l'émergence des systèmes de valeurs, tant ceux de l'enseignant que ceux des élèves. Nous nous proposons d'analyser un moment de la fin d'une séance « ordinaire », c'est-à-dire non expérimentale, consacrée à la lecture d'un album en CM2. Dans ce moment de fin de séance, l'enseignante cherche à guider les élèves vers sa propre lecture du message de l'album, conforme aux valeurs de l'école : l'apologie de l'esprit critique¹. Que s'est-il passé avant l'échange donné en annexe et analysé dans la suite de cet article ? L'enseignante a lu à ses élèves un album de Claudine Desmarteau, *Vu à la télé* (éditions du Seuil). Cet album satirique s'attaque aux émissions télévisuelles de variétés telles que la *Star Academy*, et à la télé-réalité de façon un peu plus large ; il dénonce une attitude de téléspectateur qui consiste à s'immerger dans un univers télévisuel clinquant où règnent l'argent et l'éphémérité. La dimension satirique, qui touche autant le texte que les images, a été très peu abordée au cours de la lecture. Comme il n'y a qu'un album pour la classe, l'enseignante lit le texte en affichant au fur et à mesure les images correspondantes au tableau. Ces images ne sont pas commentées, ou très peu. La lecture s'interrompt à un moment pour laisser place à un exercice d'appariement entre les images d'une page et des expressions du texte, ce travail s'effectuant par groupes. Après une mise en commun, la lecture se poursuit jusqu'à la fin. L'enseignante, qui s'est focalisée sur les jeux de mots présents dans le texte, relit une fois ce dernier sans montrer les images et demande aux élèves s'ils le trouvent aussi drôle. Cette question permet d'introduire la phase

¹ « Les élèves doivent être capables de jugement et d'esprit critique » : cette phrase figure p. 22 de la brochure *Le socle commun des connaissances et des compétences* (décret du 11 juillet 2006). Nous renvoyons à notre article paru dans *Lidil* 35 : il donne une illustration de l'importance de cette valeur pour les enseignants.

orale suivante de la séance, qui a pour objectif l'élaboration de la trace écrite ci-dessous ²:

«Vu à la télé » de Claudine Desmarteaux

1-Communiquer un message

On peut communiquer avec des mots : communication verbale.

On peut communiquer avec les images : communication visuelle.

En fait, dans cet album, les images et les textes se complètent.

2-Les « plaisirs » de Claudine Desmarteaux

→ Elle aime écrire et jouer avec les mots.

→ Elle dessine pour illustrer ses textes pour que son message passe mieux.

→ Dans cet album, Claudine D. critique l'attitude des téléspectateurs qui regardent n'importe quoi sans réfléchir.

Notre objet d'analyse est spécifiquement les échanges par lesquels l'enseignante veut amener la classe à la réponse qu'elle attend et qu'elle finit par donner (voir annexe). Il s'agit donc de la partie finale du dispositif didactique centré sur la production de la trace écrite. Ces échanges sont suivis d'un moment de discussion, avant l'écriture, au tableau, de la dernière phrase de la trace écrite. Nous ne traiterons pas de ce moment dans cet article faute de place. Nous caractériserons d'abord le discours de l'enseignante, entre typification, planification et accommodation (Filliettaz 2005). Puis nous nous centrerons plus particulièrement sur la façon dont les accommodations se lisent dans le « macroguidage » opéré par l'enseignante en nous intéressant à l'évolution des questions auxquelles elle a recours pour structurer l'échange.

1. Le discours de l'enseignante entre typification, accommodation et planification

Notre objectif est de montrer les accommodations auxquelles se livre l'enseignante pour amener sa propre lecture de l'album, en relation avec la typification et la planification qui caractérisent son activité. Nous nous inscrivons ici dans une approche praxéologique des interactions en classe (Filliettaz 2005) qui remet en question une conception de l'activité enseignante comme téléologique, conçue a priori pour arriver à un but déterminé par des moyens adaptés. La sous-séquence délimitée relève d'un acte situé et est à considérer comme relevant à la fois de typifications, c'est-à-dire de « représentations de l'expérience passée et portant sur des formes stabilisées et récurrentes de pratiques sociales » (Filliettaz 2005), et d'accommodations aux circonstances locales, la planification de l'enseignante se trouvant au confluent entre les deux. Pour la sous-séquence étudiée, la typification peut se décliner de trois façons.

2 Une dimension oralographique (Bouchard 1998) apparaît très nettement dans toute la séance. L'écrit est d'abord support d'oral (puisque l'album est lu et qu'il est au cœur de l'échange) puis il constitue le but même de l'interaction puisque, obéissant à une doxa pédagogique de la co-construction de la trace écrite avec les élèves, l'enseignante initie un dialogue didactique en ce sens.

Il existe d'abord une **typification pédagogique** : la trace écrite est liée à la phase d'institutionnalisation de la séance, et la doxa pédagogique veut qu'elle soit construite avec les élèves. La fiche de préparation de l'enseignante³ porte les traces de cette typification :

« La maîtresse termine l'album.

Discussion collective sur le sens de l'album.

Prise de notes par la maîtresse au tableau. S'il reste du temps, les élèves recopient. »

La trace écrite n'est pas pré-écrite, la fiche de préparation mentionne une « prise de notes », donc affiche l'intention de partir de l'échange oral (une « discussion collective ») avec les élèves. La lecture de la trace écrite telle qu'elle est concrétisée laisse certes paraître des éléments qui sont énumérés dans les objectifs de l'enseignante, figurant au début de la fiche de préparation :

« Découvrir un auteur et un album

-Découvrir le lien entre le texte et l'image : ils se complètent pour créer l'effet humoristique (expression visuelle et textuelle)

-Découvrir une façon de jouer avec les mots et avec les images pour communiquer un message : communication visuelle et textuelle ».

Mais le message lui-même, tel qu'il apparaît énoncé dans la dernière phrase de la trace écrite, ne figure pas dans la préparation, ce qui peut être interprété comme répondant à la doxa de la co-construction de cette trace avec les élèves.

On peut mentionner aussi un second genre de typification, une **typification communicationnelle**. Ce qui est appelé « discussion collective » dans la fiche de préparation correspond en fait à un échange caractérisé par un guidage très serré de l'enseignant, ce qui se retrouve dans nombre de dialogues didactiques prélevés en situation dite écologique. Gajo (2000) rappelle la description par Dabène (1984) des fonctions de l'enseignant en classe au niveau métacommunicatif : ce dernier est à la fois vecteur d'informations que les élèves ne possèdent pas, meneur de jeu et évaluateur, en tant qu'il mesure l'écart entre ce que disent les élèves et la norme attendue. D'où l'asymétrie entre enseignant et élèves : c'est l'enseignant « qui distribue en principe la parole, et l'autosélection des locuteurs ne se réalise qu'avec son accord explicite ou implicite, dans le cadre d'activités particulières » (2000 : 51). On peut reprendre pour l'extrait de dialogue étudié ce que Gajo et Mondada (2000) disent de la façon dont une enseignante observée dans leur recherche gère un rappel de récit sur la base d'un film visionné en classe : « tout se passe comme si elle dessinait des cases que les élèves n'auraient plus qu'à remplir » (p. 29).

Enfin, nous distinguons une **typification éducative**. Cette dernière peut, a priori, sembler liée au fait que l'extrait interactionnel étudié se situe dans le cadre de

³ Le travail présenté ici s'appuie sur des documents collectés dans le cadre d'une recherche menée à l'IUFM de Lorraine (Université Henri Poincaré). Ces documents sont, outre la séance filmée en classe, la fiche de préparation de l'enseignante et des entretiens avec cette dernière menés avant et après la séance, dont l'un lors d'une séance d'autovisionnement.

l'horaire de littérature, discipline où les enjeux de valeurs sont forts. Mais en fait, l'aspect disciplinaire semble dépassé : dans l'extrait donné en annexe, l'objectif n'est pas la construction de savoirs disciplinaires, mais plutôt l'injonction d'un savoir être : la nécessité de l'existence d'un esprit critique chez chacun. A. Petitjean, à propos de l'enseignement de la littérature au lycée, écrit :

Qu'un roman ou un texte dramatique soit à l'origine d'une réflexion sur la société d'aujourd'hui, on y souscrit, mais à condition de ne pas oblitérer sa spécificité fictionnelle et esthétique qui en fait une archive particulière. Ce qui nécessite un programme de notions portant sur les modes textuels d'élaboration des valeurs à l'intérieur des fictions (...). (2001 : 33-34)

Il souligne une dérive possible dans la façon d'aborder les valeurs dans les textes littéraires : ces derniers ne doivent pas être des prétextes à discussion sur différents thèmes, mais permettre de faire connaître aux élèves divers dispositifs textuels générateurs de valeurs (dont la maîtrise contribue à développer l'esprit critique). Autrement dit, il invite à situer l'action enseignante, en matière de littérature, dans un cadre didactique plus qu'éducatif, l'idée étant que l'éducatif naîtra du didactique. Or, le fait de donner la priorité à la posture éducative sur la posture didactique, en matière de traitement des textes fictionnels à l'école primaire, fait sans doute partie des « représentations sur des formes stabilisées et récurrentes de pratiques sociales » dont il a été question plus haut⁴. Dans un entretien préalable à la séance, l'enseignante montre qu'elle prend en compte, dans sa propre lecture, la dimension satirique du texte et des images. Mais elle traite très peu cette dimension en classe, et, après lecture, l'album devient un support supposé favoriser un échange éthico-éducatif.

Nous reprenons à Fillietaz (2005) sa définition des accommodations :

Lorsqu'ils sont confrontés à des formes d'agir effectivement réalisées, les individus ne mobilisent pas que des représentations typifiées. Ils doivent également faire face aux circonstances locales et résoudre les résistances que celles-ci offrent à l'expression de leur intentionnalité. Dans cette perspective, les processus d'accommodation désignent les ressources que mobilisent les individus pour s'adapter aux particularités du contexte et ajuster leurs actes aux contraintes qui émergent, de façon dynamique, dans la situation présente.

Dans cet article, nous proposons de limiter les processus d'accommodation, pour des raisons de place, à la façon dont l'enseignante réagit verbalement aux imprévus se présentant pendant la séance. Nous ne retenons ici que les imprévus venant des élèves, réponses erronées, questions non attendues...⁵ Et, de façon plus précise, nous nous centrons sur le traitement des questions par l'enseignante en fonction des ajustements rendus nécessaires par les réponses des élèves.

⁴ Nous renvoyons sur ce point à l'article d'E. Bedoin (à paraître). Il montre que les savoirs en matière de poétique des valeurs (pour reprendre les termes de Vincent Jouve) font partie des savoirs à réactualiser ou à construire, chez les enseignants du primaire, pour éviter les ruptures dans la constitution de communautés interprétatives.

⁵ A. Jean et R. Etienne (2009) typologisent les imprévus en quatre catégories. Nous ne retenons ici que l'une d'entre elles.

2. Le rôle de l'enchaînement des questions dans l'accommodation

2.1 Une approche macrostructurelle

Nous donnons ci-dessous le relevé des questions explicites ou implicites posées par l'enseignante entre sa question initiale (Q) en (1) et la réponse (R) en (59) qu'elle donne elle-même.

Q Alors à votre avis c'est quoi le message de ce livre-là ? Le grand message de ce livre-là ?

Q1 (3) Oui mais ça veut dire quoi ? ça vous fait penser à quoi cette famille d'ogres ?

Q2 (7) Et cette famille d'ogres assis comme ça, les uns à côté des autres, et puis qui zappent le soir le père, la mère, la fille, le fils et toute la famille ?

Q3 (14) Quand on est en famille ou alors qu'est-ce qu'elle critique surtout ?

Q4 (18) Les yeux ils sont comment ?

Q5 (20) Ils sont comme

Q6 (24) Donc en fait qu'est-ce qu'elle critique dans ce film ?

Q7(32) Est-ce qu'elle critique l'émission c'est pas sorcier dedans ?

Q8 (34) Alors elle critique surtout quoi ?

Q9 (36) Donc ce qu'elle voudrait c'est que le téléspectateur il ait quoi ? Qu'est-ce qu'elle voudrait que le téléspectateur fasse ? Pas qu'il arrête de regarder la télé mais qu'il fasse quoi ?

Q10 (42) mais surtout ce qu'elle veut c'est ce que j'arrête pas de vous dire très souvent il faut que vous gardiez un esprit

Q11 (44) il faut qu'elle ait il faut que vous gardiez vous un esprit

Q12 (47) oui ouvert mais surtout

Q13 (50) Quand vous regardez une émission qu'est-ce que vous devez absolument... ?

Q14 (53) ce qu'elle veut c'est que quand on regarde la télé on garde l'esprit

R (58) Qu'on sache ce qu'on regarde qu'on garde un esprit critique

Dans la plupart des situations de classe, l'enseignant, remplissant ses fonctions de meneur de jeu et d'évaluateur, et occupant une place asymétrique par rapport à l'élève, distribue les tours de parole et donne son aval ou pas à ce qui a été dit. Gajo (2000) rappelle que ce type d'échange a été formalisé en séquence ternaire IRE « Initiation Réponse Evaluation ». Nous nous situons à un niveau plus

macrostructurel dans notre analyse en nous centrant sur le guidage par une série de questions entre la question initiale Q et la réponse apportée plus loin (R). Ces questions sont le fil rouge de cette interaction didactique et il nous a semblé intéressant de montrer ce qu'elles disaient du guidage enseignant vers la « bonne » réponse, qui présente comme spécificité d'être un énoncé axiologique. Nous nous inscrivons dans la suite de ce que Volteau et Garcia-Debanc (2008) soulignent dans la conclusion d'un article sur les reformulations. En rappelant que leur travail s'intéresse surtout aux enchaînements locaux entre des tours de parole successifs, elles suggèrent l'intérêt d'« étudier la dynamique des échanges d'un point de vue plus macrostructurel, en essayant de voir dans quelle mesure certains termes ou certaines propositions se retrouvent repris, répétés ou reformulés à plusieurs tours de parole de distance et portent ainsi trace de l'avancée des apprentissages dans le cours de l'interaction » (p. 266)

2.2 L'enchaînement des questions

Entre la question Q et la réponse R, il s'écoule 3 minutes et 45 secondes, qui correspondent à 58 tours de parole. Ces derniers sont courts, tant ceux des élèves que ceux de l'enseignante, et c'est cette dernière qui apporte la réponse quand elle pense que les élèves ne répondront pas à ses attentes. Dans l'entretien conduit préalablement à la séance, elle anticipe, à propos de ces élèves : « Ils vont devoir faire une critique d'un fait de société qui les dérange ». Elle manifeste ainsi qu'elle s'attend à des résistances liées à un conflit de valeurs. En enseignante qui a une certaine expérience professionnelle et qui connaît sa classe, elle s'est sans doute apprêtée à gérer un « imprévu prévu » (Jean et Etienne 2009), ce qui explique la manière dont elle maintient le fil de Q à R en passant par plusieurs questions dont l'enchaînement peut être décrit de différentes façons.

2.2.1 Enchaînement et reformulation. Les reformulations jouent un rôle important dans l'interaction didactique en général, dans la mesure où elles participent de l'élaboration commune du discours. Comme le soulignent Volteau et Garcia-Debanc (2007), la bonne gestion de la reformulation par l'enseignant est une compétence professionnelle utile pour favoriser les apprentissages des élèves. La reformulation des questions est une marque de l'accommodation de l'enseignante aux réactions et aux réponses des élèves.

Si l'on reprend la distinction faite par Gülich et Kotschi (1987) entre hétéroreformulation et autoreformulation, les questions ci-dessus suggèrent deux remarques :

- l'hétéroreformulation, c'est-à-dire la reprise, sous une forme ou une autre, d'éléments du discours des élèves, est rare. Q3, Q4, Q12 reprennent, sous forme de répétition, des éléments de réponse de ces derniers⁶, mais dans deux cas, Q3 et Q12, c'est pour orienter les propos vers une autre réponse, en signifiant que celle obtenue ne convient pas (cette réorientation souhaitée est marquée par « ou alors » en Q3, « mais surtout » en Q12).
- Par contre, l'autoreformulation est fréquente, et pas au sein du même tour de parole (excepté en Q9), mais entre des tours de parole relativement espacés. Ainsi, Q2 (7) reprend Q1 (3) par une expansion (Gülich et Kotschi 1987) exemplificatoire, et c'est la même relation qui lie Q6 (24) et Q7 (32) ; Q8 (34) reprend Q6 (24).

⁶ Phénomène de dia-phonie, reprise immédiate de la parole de l'interlocuteur (Bouchard 2005).

Ce rapport entre hétéro-et autoreformulation semble montrer que l'enseignante, prise dans un macro-guidage fort de l'interaction pour la mener vers la conclusion qu'elle attend (R), est plus centrée sur son propre discours que sur celui des élèves, sans doute parce que ce dernier ne lui fournit pas les éléments sur lesquels elle pourrait s'appuyer. Or, l'hétéroreformulation est particulièrement importante pour la construction des savoirs. Comme le note C. Garcia-Debanc (2007 : 152)

«Les reformulations apparaissent (...) comme un élément clé de l'expertise professionnelle. Si l'on considère que l'enseignant a pour tâche de faire évoluer les conceptions et les connaissances des élèves en s'appuyant sur leurs états antérieurs, le mode de prise en compte des prises de parole dans la classe occupe en effet une place décisive dans cette expertise. L'enseignant doit en effet s'appuyer sur les conceptions et les savoirs des élèves de la classe, qui se manifestent dans leurs prises de parole, pour les faire évoluer vers la validation ou la problématisation à propos des objets d'enseignement sélectionnés.»

Certes, le dialogue analysé ne se donne pas pour objet un savoir disciplinaire, mais la prescription d'un savoir-être, et on peut discuter le fait que l'esprit critique soit un objet d'enseignement. En effet, comme le souligne Christine Jourdain (2004), ce qui relève de l'éducation morale ne peut pas dériver d'une seule volition, entre autres parce que « la signification des mots (liberté, équité...) ne peut être trouvée dans le formalisme d'une définition. Elle est, comme le dit L. Wittgenstein, à rechercher dans leur usage »(185). Quoi qu'il en soit, l'étude de la reformulation dans les questions montre qu'il n'y a pas de point de rencontre entre les deux discours, celui des élèves et celui de l'enseignante, et que l'échange avance par glissement, sans réelle progression vers une réponse élaborée collectivement.

2.2.2 Le degré de généralisation des questions. Une autre manière de décrire l'enchaînement des questions est de s'intéresser aux différences dans le degré de généralisation de ces dernières. Entre Q et R, le cheminement proposé par l'enseignante se caractérise par une oscillation entre exemplification spécifiante et généralisation.

Q1, Q2, Q3, Q5, Q7 sont des questions d'exemplification spécifiante, qui suivent des questions plus générales appelant une réponse avec un plus fort degré d'abstraction (Q, Q4, Q6). L'échange tente de mettre en place une démarche d'induction, qui est l'accommodation choisie par l'enseignante devant l'incapacité des élèves à répondre directement à la question posée. La particularisation se traduit par ce que l'on pourrait appeler des parenthèses analytiques qui s'appuient surtout sur les images, ce qui est surprenant dans la mesure où c'est le texte qui a été mis en avant depuis le début de la séance, lors de la lecture de l'album.

Q1 et Q2, par exemple, renvoient à une image où la famille ogre est assise sur un canapé devant la télévision, le père tenant en main une télécommande. M fait observer cette image en espérant qu'elle permettra aux élèves de répondre à Q3 : « qu'est-ce qu'elle critique surtout ? » La réponse attendue ne vient pas, d'où, à nouveau, des questions particularisantes, Q4 et Q5, qui proposent un « zoom » sur un détail de l'image : l'observation des yeux des ogres pourrait conduire au message de l'album qui, pour M, est une critique de la consommation télévisuelle sans discernement. La réponse attendue ne venant pas, Q7 reprend Q6 en ces termes: « Est-ce qu'elle critique l'émission *C'est pas sorcier* là-dedans ? » L'énoncé tient de la reformulation exemplifiante : l'émission citée étant parfois regardée dans

les classes et faisant partie des « bonnes » émissions culturelles, il est évident que les élèves vont répondre par la négative, d'où la relance généralisante en Q8.

Ainsi, une des accommodations de l'enseignante est de rendre plus concrètes ses questions dès lors qu'elle identifie l'obstacle entraînant l'imprévu comme lié à l'abstraction de ses propos.

2.2.3 Le degré d'ouverture des questions. Toutes les questions, à l'exception de Q7, sont ouvertes. Certaines le sont plus que d'autres : elles peuvent appeler des réponses plus ou moins longues et plus ou moins variées. C'est le cas de la plupart des questions généralisantes mentionnées ci-dessus. Celles-ci toutefois restreignent le champ des réponses possibles avec l'apparition du verbe « critiquer » à partir de Q3, qui est supposée orienter les élèves vers le repérage de la dimension satirique du message de l'album : l'enseignante opère ici une accommodation lexicale de son questionnement qu'elle conçoit en « entonnoir ».

En effet, les questions, au fur et à mesure que l'on avance dans le dialogue, sont un peu moins ouvertes : ce sont celles où l'enseignant demande que l'on complète un énoncé par le mot qu'elle attend : à partir de Q8, ce genre de questions se multiplie, le guidage se fait de plus en plus serré. De 45 à 58 (annexe), où la réponse attendue est l'adjectif « critique », l'échange ne peut avoir lieu que grâce à la connivence liant les élèves et l'enseignante, les premiers jouant le jeu impulsé par la seconde.

Pourquoi Q7, question fermée, reprend-elle, en une reformulation exemplifiante, Q6 en ces termes: « Est-ce qu'elle critique l'émission *c'est pas sorcier* là-dedans ? » Que manifeste une telle question ? La première réponse est que le guidage se fait plus serré : l'émission citée faisant partie des « bonnes » émissions reconnues comme contribuant à la culture du téléspectateur (elle est parfois regardée dans les classes), l'enseignante s'attend à une réponse négative. On pourrait donc penser qu'elle veut amener les élèves à lire l'album comme une critique des émissions de télévision grand public. Or, ce n'est pas la conclusion à laquelle elle veut arriver : le critère qualitatif qu'elle défend ne se situe pas au niveau des émissions elles-mêmes, mais du regard que le téléspectateur doit porter sur ces émissions, comme ceci apparaît par la suite. Cette question peut mettre les élèves sur une piste légitimiste (Privat 1993), comme en (42), alors que ce n'est pas tout à fait la lecture de l'album à laquelle l'enseignante veut arriver.

L'analyse des questions qui jalonnent cet échange a montré une auto-centration de l'enseignante, se traduisant surtout par le peu d'hétéroreformulations que l'on y trouve. Cette auto-centration s'explique par le désir de ne pas perdre de vue sa question initiale, certes, mais aussi par le fait que l'enseignante pense que les difficultés des élèves sont dans la compréhension de ses questions. Or, ces difficultés ont sans doute d'autres sources, entre autres la différence entre les références culturelles et les critères d'évaluation des élèves et ceux de l'enseignante. Le premier point peut être illustré par l'insistance d'une élève, en (4), (6) et (9), à mentionner *Shrek*, et par le fait que l'enseignante ignore ces interventions (volontairement ou non). Entre socialisation culturelle familiale et socialisation culturelle scolaire, un certain nombre d'élèves a sans doute eu des difficultés à cerner le point de vue de l'auteure –illustratrice, qui est aussi celui de l'enseignante. Le second point, la différence entre les critères pris pour axiologiser le comportement du téléspectateur, peut se résumer ainsi : l'enseignante privilégie, sur un axe distanciation/adhésion ou identification, le premier pôle. Les élèves, eux, se situent

sur d'autres axes : qualité/ non-qualité (42), qualité/quantité (38), activité/passivité (32, 40), en privilégiant dans leur discours le premier pôle (conscience de la doxa scolaire, rôle de l'interdiscours...)

Les questions posées par l'enseignante sont des marques d'accommodation, mais qui se trompent d'objet, d'obstacle. Il est vrai que parler les valeurs à l'école est difficile et que l'étude des interactions verbales scolaires en rapport avec cette question est un chantier encore bien ouvert.

Références bibliographiques

- Bedoin, E. (2010). Croisements disciplinaires, enjeux didactiques : actualité d'une confrontation littérature/sciences. *Pratiques*, 145-146 (à paraître).
- Bouchard, R. (1998). L'interaction en classe comme polylogue praxéologique. *Mélanges en hommage à Michel Dabène*. ELLUG.
- Bouchard, R. (2007). Les interactions pédagogiques comme polylogues. *Lidil*, 31/ 2005, mis en ligne le 03 octobre 2007. URL : <http://lidil.revues.org/index150.html>
- Dabène, M. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Etudes de linguistique appliquée*, 55, 39-46.
- Filliettaz, L. (2005). Des loups, des élèves et des arguments. Une enseignante de français prise au piège de la fable. Communication présentée au colloque *Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français*, Grenoble, 17-18 mai 2005.
- Gajo, L. & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg, Suisse : éditions universitaires.
- Garcia-Debanc, C. (2007). La reformulation orale : un élément de l'expertise professionnelle. In L. Talbot et M. Bru (Ed.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (151-168). Rennes : PUR.
- Gülich, E. & Kotschi, T. (1987). Les actes de reformulation dans la consultation -La dame de Caluire. In P. Bange (éd.), *La dame de Caluire*, Berne, Peter Lang, 15-18 ;
- Jean, A. & Etienne, R. (2009). « Madame, c'est quoi un pourcentage ? » Classe de 4^{ème}. La gestion des imprévus par un professeur stagiaire. In D. Bucheton (Ed.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (97-110). Toulouse : Octares éditions.
- Jourdain Christine (2004). *L'enseignement des valeurs à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Leclaire-Halté, A. (2007). Une séance d'histoire au cycle 3. La posture énonciative de l'enseignant dans la médiation documents/élèves. *Lidil*, 35, 139-157.
- Petitjean, A. (2001). Valeurs, textes, enseignement. In M. Castellana (dir.), *Texte et valeur* (15-41). Paris : L'Harmattan.
- Volteau, S. & Garcia-Debanc, C. (2007). Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires. In M. Kara (éd), *Usages et analyses de la reformulation* (309-340). Metz : UPVM, Recherches linguistiques, 29.
- Volteau, S. & Garcia-Debanc, C. (2008). Les reformulations de l'enseignant dans quatre situations scolaires : existe-t-il une influence de l'objet enseigné sur les types de reformulations utilisées ? In A. Le Bot, M. Schuwer & E. Richard, E. (éd.). *Pragmatique de la reformulation -Types de discours- interactions didactiques*. Rennes : PUR.

Annexe

- 1 M alors elle dessine / elle dessine pour illustrer ses textes / pour que son message passe mieux (M. oralise ce qu'elle écrit)
alors à votre avis c'est quoi le message de ce livre là ? le grand message de ce livre là ?
- 2 E 1 Vu à la télé
- 3 M **Oui mais ça veut dire quoi / regardez-les / ça vous fait penser à quoi cette famille d'ogres ?**
- 4 E 1 à Shrek
- 5 M qui le soir en rentrant
- 6 E 1 à Shrek
- 7 M déjà ils ont dans leur boîte à lettres TV star/ça fait penser au téléstar / **et cette famille d'ogres assis comme ça / les uns à côté des autres et puis qui zappent le soir / le père / la mère / la fille et le fils / toute la famille ?** Corentin
- 8 E 2 ben ça fait penser c'est un peu des
- 9 E 1 Shrek
- 10 M oui
- 11 E 2 un peu comme nous quoi
- 12 M ah oui un peu comme vous
- 13 E 3 quand on est en famille
- 14 E 3 ou entre copains
- 15 M quand on est en famille / **ou alors qu'est-ce qu'elle critique surtout ?** Regardez comment ils sont les gens, l'état des gens des ogres après
- 16 E 4 ah oui les yeux
- 17 M oui les yeux
- 18 E 4 les yeux collés devant la télé.
- 19 M **oui les yeux ils sont comment ?**
- 20 E 5 Au début ils regardent normalement / et puis après ils sont tous rouges
- 21 M ils sont comme
- 22 E 4 hypnotisés pour / contre la télé
- 23 M ils sont comme hypnotisés par la télé
- 24 E 5 y sont à fond dedans
- 25 M **donc en fait qu'est-ce qu'elle critique dans ce livre ?**

- 26 E 6 c'est ne regardez pas assez quand même la télé / parce que sinon euh
- 27 M c'est pas vraiment ça
- 28 E 5 il faut pas trop regarder la télé
- 29 M c'est pas exactement ça
- 30 E ça sert à rien d'être accros de la télé,
- 31 M oui mais c'est pas uniquement ça
- 32 E 4 elle dit ça sert à rien de rester planté devant la télé / alors qu'on peut faire plein d'autres choses
- 33 M **Est-ce qu'elle critique l'émission « c'est pas sorcier » là dedans ?**
- 34 E++ non
- 35 M **alors elle critique surtout quoi ?** Océane
- 36 E 1 ben sur les trois stars elle critique plutôt les pop stars les trucs comme ça
- 37 M **donc ce qu'elle voudrait c'est que le téléspectateur il ait quoi ? qu'est-ce qu'elle voudrait que le téléspectateur fasse ? pas qu'il arrête de regarder la télé mais qu'il fasse quoi ?**
- 38 E ? qu'il la regarde moins
- 39 M Ilian
- 40 E 7 qu'il participe justement à une émission à la télé
- 41 M elle les critique ces petits ogrillons qui vont passer à la télé juste une ou deux semaines
- 42 E 4 elle préfère qu'on regarde des émissions intéressantes sur les animaux / des choses comme ça
- 43 M oui enfin intéressantes pour elle / mais surtout ce qu'elle veut / c'est ce que j'arrête pas de vous dire très souvent / il faut que vous gardiez un esprit
- 44 E 1 elle critique nous ?
- 45 M **il faut qu'elle ait / il faut que vous gardiez vous un esprit**
- 46 E 1 compatible
- 47 E 8 Un esprit ouvert
- 48 M **oui ouvert mais surtout**
- 49 E 1 développé
- 50 E 9 commun
- 51 M **quand vous regardez une émission est-ce que vous devez absolument**
- 52 E5 on a n'a pas besoin d'apprendre on voit les images passer
- 53 M oui alors on peut des fois avoir envie juste de regarder les images passer / l'essentiel c'est de le savoir / ce qu'elle veut c'est que quand on regarde la télé on

garde l'esprit

- | | | |
|----|-----|---|
| 54 | E ? | ouvert |
| 55 | E ? | ouvert |
| 56 | M | ouvert |
| 57 | E ? | c'est ce que j'ai dit |
| 58 | E ? | développé |
| 59 | M | qu'on sache ce qu'on regarde / qu'on garde un esprit critique / c'est ce que j'arrête pas de vous dire / conservez votre esprit critique / parfois posez-vous la question / même la maitresse peut se tromper |

Conventions de transcription :

M : l'enseignante

E1 à E9 : élèves identifiés prenant la parole

E ? : élèves non identifiés

E++ : plusieurs élèves prenant la parole en même temps