

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

**RECONTEXTUALISATIONS ENONCIATIVES DE L'ENSEIGNANT EN SITUATION
DE LECTURE INTERPRÉTATIVE**

Paule Bichi

Académie Aix-Marseille, École Primaire Château-Gombert, Marseille
paule.bichi@ac-aix-marseille.fr

Mots-clés : Gestes professionnels – Évaluation – Lecture interprétative – Reformulations

Résumé. La lecture interprétative s'attache au projet de compréhension du lecteur et met en jeu son intentionnalité de sujet qui se découvre devant le texte (Ricœur, 1986). Mettant en suspens la vérité du texte, l'enseignant est d'abord attentif au cheminement du lecteur. Il investit une posture évaluative fondée sur la reconnaissance et privilégie l'apostrophe et le dialogue. Nous fondant sur la notion de geste professionnel développée par Jorro (2002), nous cherchons à appréhender l'agir professionnel de l'enseignant dans l'interaction langagière avec les lecteurs pour mettre au jour les retours évaluatifs dans lesquels s'incarne cette posture. Les modalités de la régulation sont révélatrices de sa vigilance éthique, de sa prise en compte des points de vue hétérogènes et de sa manière de rendre présents les savoirs disciplinaires.

L'analyse nous permet de mettre au jour un geste spécifique par lequel l'enseignant retravaille le matériau langagier produit par les élèves et propose une recontextualisation énonciative qui permet aux lecteurs de prendre conscience de leur activité interprétative en la découvrant dans le propos de l'enseignant.

1. Introduction

La communication s'appuie sur les résultats d'une recherche plus large (Bichi, 2010) concernant l'élaboration d'une instance didactique collective visant la lecture interprétative dans une classe française de CE2 (élèves de 7 à 9 ans). Parallèlement à son aspect purement technique portant sur la correspondance phonie / graphie, l'apprentissage de la lecture engage le lecteur en tant que sujet. Les connaissances qu'il mobilise portent autant sur la langue que sur le monde et à ce titre relèvent de pratiques sociales et culturelles qui déterminent des dimensions axiologiques dont la négation peut constituer une violence symbolique. La capacité d'un jeune lecteur à s'engager dans un apprentissage qui implique directement sa subjectivité mérite que l'enseignant prenne un peu de distance avec une approche trop normative du texte pour solliciter le point de vue lecteur, l'aider à cheminer dans le monde de l'écrit et, par des processus de négociations, soutenir son interprétation comme saisie du sens. Dans la posture qui se dessine, le rôle de l'enseignant et les modalités de ses interventions se modifient. La lecture interprétative (Jorro, 1999) interpelle ainsi les dimensions évaluatives des gestes de régulation par lesquels l'enseignant structure l'activité des élèves. Il s'agit pour nous d'appréhender l'agir professionnel de l'enseignant dans l'interaction langagière avec les lecteurs pour mettre au jour la nature des retours dans lesquels s'incarne cette posture. Nous faisons l'hypothèse que les gestes professionnels (Jorro, 2002) révèlent la manière dont l'enseignant accueille la parole des élèves sur les textes et les accompagne sur la voie de la réflexivité. Nous nous proposons, dans le cadre de cette communication, d'interroger les reformulations de l'enseignant en tant que geste d'accompagnement des situations de lecture interprétative de textes de littérature jeunesse.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

2. Repères théoriques

2.1 La lecture interprétative

À la différence des modèles didactiques traditionnels de la lecture des textes littéraires qui subordonnent l'interprétation à la compréhension elle-même entendue comme discernement des informations textuelles (Dufays, 1994), le modèle de la lecture interprétative (Jorro, 1999) considère que le monde du lecteur influence la réception bien plus que les caractéristiques du texte. Il prend l'intentionnalité du lecteur comme point de départ de l'activité de lecture et vise l'appropriation du texte (Langlade, 2004). Le texte est alors questionné à partir des résonances que sa découverte suscite chez le lecteur. Adossé à l'herméneutique critique de Ricoeur (1986, 1990), le modèle de la lecture interprétative met en œuvre une conception processuelle où l'interprétation est envisagée comme la forme explicite de la compréhension. Pour Ricoeur en effet, le lecteur impliqué dans son projet de compréhension, s'engage moins dans une quête de vérité du texte qu'une quête de soi où l'interprétation extériorise les processus de compréhension. La signification élaborée se révèle alors dans le basculement de la pensée vers le langage. La « toute-puissance » du texte est mise à distance au bénéfice du projet de connaissance du lecteur qui se découvre devant le texte. Plus que les modèles fondés sur la prééminence du texte, la lecture interprétative ouvre un espace à la prise de conscience par l'élève de son fonctionnement cognitif, de l'élaboration des significations en cours ainsi que de ses compétences de lecteur liées à la maîtrise de savoirs spécifiques. Ses erreurs sont reçues comme les indices de son activité de lecture. Ses errances, ses pérégrinations, ses ruses, loin de révéler son incompetence, témoignent de son engagement et de ses tentatives pour élaborer les démarches selon lesquelles le texte lui devient lisible.

Sur le plan didactique, ce modèle éclaire les dimensions narrative et langagière de l'activité interprétative qui se réalise au sein d'une classe constituée en communauté de lecteurs. Il nécessite que l'activité de l'enseignant se modifie : les gestes de guidage et de contrôle de la conformité de la lecture doivent s'effacer au profit de gestes dont la dimension évaluative relève de l'apostrophe et du dialogue (Jorro, 2000). Dans cette posture évaluative, mettant en suspens la vérité du texte et les compétences du lecteur savant, l'enseignant est d'abord attentif au cheminement du lecteur. Une approche évaluative, conçue comme processus d'ouverture au sens et à la part active du lecteur à son propre changement, tente de rendre compte de la manière dont le lecteur se met en mouvement et parvient, par le jeu des régulations de sens, à une synthèse interprétative.

2.2 Les échanges langagiers dans la classe

Dans le cadre scolaire, les échanges langagiers sont finalisés par l'apprentissage. Comme dans la conversation ordinaire, l'interaction verbale vise à construire un espace d'intercompréhension entre les interlocuteurs. Mais ici, l'intention didactique de l'enseignant s'impose puisque les élèves ont à s'approprier une connaissance que l'enseignant propose et déséquilibre le principe d'intersubjectivité (Vion, 1992). Dans cette asymétrie où la parole de l'enseignant occupe une position haute (François, 1990) l'interchangeabilité des points de vue n'est qu'apparente. Dans la situation scolaire de discussion autour d'un texte de littérature, l'enseignant dispose du pouvoir de discréditer des perspectives issues de situations biographiques divergentes au motif qu'elles seraient incorrectes ou erronées. En cherchant à structurer l'activité de l'élève, à en vérifier l'adéquation ou à la développer, les retours de l'enseignant prennent une dimension évaluative qui autorise ou dissuade le positionnement de l'élève comme sujet (Mercier-Brunel & Jorro, 2009).

La nature et les modalités de ses régulations (Allal & Mottier-Lopez, 2007) sont alors révélatrices de sa vigilance éthique. La prise en compte des points de vue hétérogènes et la manière de rendre présents les savoirs disciplinaires rendent compte de l'ajustement de l'enseignant à la parole spontanée des élèves pour déplacer l'activité du lecteur vers une prise de conscience des significations en cours de construction. Parmi les gestes langagiers de l'enseignant en interaction avec les élèves, la reformulation des propos des lecteurs, est révélatrice du statut accordé à la parole de l'élève. Reformuler est un processus complexe qui consiste à reprendre un énoncé antérieur pour l'améliorer : compléter, rectifier, enrichir, réélaborer... Cette double valeur

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

locutoire et illocutoire, caractéristique de la reformulation qui intègre dans une situation d'énonciation nouvelle de l'inédit à partir d'un énoncé antérieur (Le Bot, Schuwer et Richard, 2008) donne à ce geste toute sa pertinence dans la situation de lecture interprétative. En faisant retour sur les significations qui circulent dans la communauté, la reformulation de l'enseignant entre dans la catégorie des feedbacks commentés (Crahay, 2007 ; Hattie et Timperley, 2007) et entretient un lien étroit avec l'apprentissage. Notre hypothèse est que l'enseignant qui reformule cherche moins à guider, contrôler ou corriger qu'à mobiliser l'élève sur des procédures d'autorégulation en lui offrant une autre perspective sur ses productions.

2.3 L'agir enseignant

Notre conception de l'agir enseignant ne réduit pas la pratique à sa dimension fonctionnelle ni l'enseignant à un acteur rationnel. L'activité enseignante est certes une activité multi-prescrite modelée par une pluralité de prescriptions (contenus à enseigner, prescriptions nationales déclinées localement) et de prescripteurs (textes officielles, inspecteur, formateurs...) (Méard & Bruno, 2008), elle n'en demeure pas moins marquée par la singularité de la rencontre de sujets incarnés : l'enseignant comme sujet avec l'altérité des élèves (Malet, 1999).

À partir d'une conception culturelle de l'agir professionnel (Jorro, 2006a), nous appréhendons l'activité de l'enseignant comme un agir créatif (Joas, 1999) initié par une intentionnalité qui l'implique dans la situation sur un mode pré-réflexif mais le confronte à l'impuissance du déroulement routinier de son action. Les transactions et les ajustements qu'il opère sont alors des phases créatives de l'agir. Comme professionnel, l'enseignant s'engage dans une action inédite où la transformation de soi, la restructuration continue de son expérience, l'intervention sur la situation dans et par l'action, a pour finalité l'action de l'élève.

2.3.1 La posture évaluative de l'ami critique

Nous reprenons à Bucheton (1998) le terme de posture pour désigner des schèmes d'action cognitives et langagières disponibles au sujet qui les mobilise en réponse à une situation donnée. La posture évaluative de l'enseignant découle de la dynamique identitaire avec laquelle il agit. Elle s'imprègne des systèmes de valeurs et des imaginaires qui irriguent son activité, colorent ses manières d'agir. L'éthos de l'évaluateur ne relève donc pas uniquement de l'autorité et du rapport de force entre l'évaluateur et l'évalué.

Nous nous fondons sur la posture évaluative de l'ami critique (Jorro, 2006b) qui donne à voir une relation où s'affirme la reconnaissance de l'autre que l'on apostrophe pour le faire réfléchir sur des perspectives nouvelles. À partir d'un dialogue bienveillant et exigeant, il s'agit de mobiliser le sujet sur une recherche de sens et de l'accompagner dans la mise en œuvre d'un processus auto réflexif. Nous faisons l'hypothèse que cette posture d'ami critique s'incarne dans les gestes professionnels de l'enseignant. Dans la situation de lecture interprétative, les régulations de l'enseignant prennent tout leur sens s'il se détache de la posture du contrôle et du guidage pour investir celle de la reconnaissance de l'altérité des lecteurs où l'évaluation prend la forme d'un dialogue (Jorro, 2000). L'enseignant qui accueille la parole de l'élève, suspend son jugement pour lui permettre d'élaborer sa réflexion dans l'échange.

2.3.2 Le geste professionnel

Le geste professionnel se distingue du geste de métier qu'il actualise par l'investissement singulier du sujet (Jorro, 2002). Le geste de métier intègre l'enseignant à une communauté de pratiques. L'enseignant se conforme aux invariants de situations qui identifient les paramètres structurant l'activité. Les gestes professionnels intègrent les premiers en les mobilisant sur un registre qualitatif. Ils se déploient en fonction d'une analyse précise et rapide de l'activité (*kairos*). Ils reposent sur trois dimensions : une dimension identitaire portée par le schéma corporel et qui autorise le jeu créatif avec la situation ; une dimension symbolique qui permet les choix éthiques ; une adresse à l'autre qui reconnaît l'altérité. Les gestes professionnels sont les indicateurs des ressources que l'enseignant mobilise de manière inédite.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

La reformulation des propos des élèves est un geste de métier particulièrement répandu dans les classes quand l'enseignant gère des interactions orales. Il revêt une dimension évaluative qui peut conduire l'enseignant, surtout s'il est expérimenté, à y recourir pour conserver la maîtrise de la discussion, contrôler les valeurs qui y circulent et même faire dire aux élèves ce qu'ils ne disent pas (Leclaire-Halté, 2010 ; Mercier-Brunel & Jorro, 2009). À l'inverse, il peut permettre à l'enseignant de relier l'activité des élèves aux enjeux didactiques de la lecture interprétative (Jorro & Croce-Spinelli, 2010). Comment le geste de reformulation qui nous intéresse ici est-il mobilisé dans la situation de lecture interprétative comme geste professionnel ?

3. Dispositif méthodologique

3.1 Contexte d'une recherche qualitative de type collaboratif

La recherche s'est déroulée d'octobre à février dans une classe de CE2 (élèves de 7 à 9 ans) à effectif réduit (15 élèves en raison de la scolarisation de deux enfants en situation de handicap) et située dans une zone d'éducation prioritaire. L'enseignante observée enseigne depuis 4 ans. Elle est engagée dans des pratiques innovantes.

Notre méthodologie relève de la recherche de type collaboratif (Desgagné, 1997). Une phase de négociation avec l'enseignante a permis d'élaborer un dispositif d'observation complété d'échanges avant et après les séances. Pour l'enseignante l'intérêt est un gain de formation. Pour le chercheur, c'est la possibilité d'approcher le travail de l'enseignant dans les conditions réelles de la pratique.

Une configuration didactique destinée à faire vivre une communauté de lecteurs a été conçue en prolongeant des activités didactiques que l'enseignante souhaitait améliorer. Il s'agissait de faciliter les lectures et les échanges entre lecteurs sans évacuer l'apprentissage de savoirs spécifiques à la littérature (Bichi, 2010). Les séances de lecture interprétative sont appareillées. Une première discussion avec prise de notes de l'enseignante suit la lecture d'un texte de littérature jeunesse. Une seconde discussion plus réflexive porte sur le document de travail qu'elle a rédigé en se ressaisissant de l'activité lectrice des élèves et dans lequel elle retrace le cheminement interprétatif introduit les savoirs de la littérature. Dans les discussions analysées ici, la notion de point de vue et les concepts de statu quo et de dénouement sont proposés.

Les discussions mobilisent les ressources de la parole interactive pour façonner le contexte didactique et déterminer ses objets dans le cours de son déroulement. L'enseignante sollicite la parole des lecteurs sans proposer une orientation préconçue et ouvre les échanges par : « Qu'avez-vous à dire sur ce texte ? Je vous écoute. »

3.2 Recueil des données

Le dispositif de recherche prend appui sur l'observation filmée de séances de lecture interprétatives. La caméra placée au fond de la classe filme l'enseignant afin d'avoir accès aux gestes qui accompagnent ses interventions.

Quatre séances appareillées sont analysées. Elles portent sur la lecture des chapitres 8-9 et le dernier chapitre de *Fantastique Maître Renard* de Roald Dahl. Ce récit met en scène une famille de renards aux prises avec trois fermiers dont ils déciment les poulaillers. Prêts à tout pour tuer les voleurs, les fermiers attaquent la colline à la pelleuse puis la font encercler par des hommes armés. Au chapitre 8, acculés au fond d'un trou, les renards désespèrent. Mais au chapitre 9, Maître Renard, a soudain une idée. Il trouvera une solution en creusant un réseau de galeries débouchant juste sous chaque poulailler. La vie peut ainsi s'organiser de façon souterraine tandis que les fermiers attendent à l'entrée du terrier la sortie des renards qu'ils pensent avoir affamés.

3.3 Traitement des données

Les échanges sont retranscrits in extenso en tenant compte autant que possible des éléments typiques de l'oralité : pauses, intonations, hésitations, chevauchements... ainsi que la gestuelle de

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

l'enseignante, ses regards, ses mimiques... Nous avons retenu comme des reformulations les répétitions d'un déjà-dit, formulées dans une énonciation singulière, distinctes de l'énoncé source et qui visent une construction de connaissance ou de savoir sur les objets enseignés, sans recourir au discours magistral.

L'analyse conversationnelle (Mondada, 1995) permet de saisir la collaboration qui se joue dans l'alternance des tours de parole. Outil de l'ethnométhodologie, l'analyse de la conversation saisit l'interaction langagière comme activité sociale structurante et structurée dont l'ordre ne préexiste pas à sa réalisation. Notre attention se porte sur les procédés dialogiques mis en œuvre et sur les ajustements de l'enseignant aux interventions des élèves.

L'approche énonciative (Cosnier & Kerbrat-Orecchioni, 1987 ; Le blot & al. 2008) permet d'identifier et d'analyser dans la parole de l'enseignant les éléments qui réfèrent à la situation tels les embrayeurs, déictiques, les verbes, les connecteurs, marqueurs linguistiques de co-énonciation et les stratégies énonciatives de la reformulation.

4. Analyse des reformulations de l'enseignante

Nous avons recensé 82 reformulations qui jalonnent les verbatim. De longueur inégale, composées du déjà dit par les élèves et d'apports nouveaux, elles présentent une forme d'équivalence sémantique avec l'énoncé source. L'inventaire fait apparaître un nombre d'occurrences relativement équilibré (entre 18 et 24) et une répartition continue bien qu'irrégulière sur la durée de la discussion. Nous identifions trois catégories de reformulations.

	Synthèse	Paraphrase	Glissement discursif	Total
<i>Débat sur le texte N° 1</i>	6	9	5	20
Débat sur doc. travail N° 2	3	6	11	20
<i>Débat sur le texte N° 3</i>	5	13	6	24
Débat sur doc. De travail N° 4	0	8	10	18
Total	14	36	32	82

Tableau 1 : Répartition des types de reformulations

4.1 Reformulations paraphrastiques

Ces reformulations donnent une nouvelle version d'un propos repris à la suite du locuteur. Reformulation répandue dans les classes, c'est aussi la plus fréquente dans notre corpus (36 occurrences sur un total de 82 reformulations). Elle opère un changement syntaxique ou lexical tout en conservant la proximité sémantique avec l'énoncé source. L'enseignante y recourt pour valider, résumer, remodeler un énoncé ou proposer un terme plus adapté.

Énoncé source	Reformulation
en fait tu vois quand t'as dit dénoué c'est par exemple ils sont attachés	voilà (.) les les fermiers et le renard y sont (.) <u>bloqués</u> (.) <u>l'un sur l'autre</u> (.) c'est ça que tu veux dire / d'accord (...) oui (.) et alors (.)
les fermiers y sont dehors (.) y font rien y restent sous la pluie (.) sans bouger et ça leur coule et y bougent pas et (.) MR et les autres c'est différent y sont à l'abri et y se régaler de manger et de rire.	donc tu dis (.) que eux ils sont embêtés par la pluie ils se retrouvent comme ça dehors à pas bouger <u>alors que</u> (.) <u>pendant ce temps</u> les autres sont en train de se régaler dans leur trou c'est ça que tu dis (.) d'accord /

Tableau 2 : Reformulations de renforcement

Les marqueurs : *voilà, d'accord, donc*, inscrivent la reformulation dans la continuité de la parole qui s'en trouve renforcée. On remarque que l'enseignante soumet sa reformulation à l'approbation du locuteur. C'est avec ces reformulations que l'enseignante propose les mots appropriés, rectifie

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

la prononciation ou restructure un propos. Elle vise à soutenir la parole des élèves et constitue une aide énonciative qui consiste à dire autrement pour mieux le dire ce que les élèves disent avec plus ou moins de clarté. Elles fluidifient la discussion en évitant les ruptures correctives et, en s'inscrivant dans la continuité du propos, elles renforcent la place énonciative des élèves.

Énoncé source	Reformulation
Parce qu'y veulent pas (.) y veulent toujours pas (.) heu arrêter y veulent toujours heu	Y z'attendent toujours donc les fermiers y z'attendent toujours (.) y sont BLOQUES sur leur position y z'attendent toujours (.) et les renards qu'est ce qu'ils font /

Tableau 3 : Reformulation de mise en mots

Quand les locuteurs s'embourbent dans une explication confuse et que finalement les mots leur manquent, l'enseignante leur vient en aide en prenant soin de rester proche de la syntaxe enfantine des élèves. Il s'agit d'aider à l'expression, d'améliorer les façons de dire sans dénaturer parce que les élèves doivent pouvoir s'emparer des reformulations comme propos dont ils sont les énonciateurs.

Les reformulations paraphrastiques mettent en mot et en forme la parole des lecteurs en favorisant sa diffusion dans la communauté. Mais l'enseignante ne parle pas à leur place. Les locuteurs doivent se reconnaître dans ce qui est reformulé. Plus qu'une simple répétition, la reformulation qui paraphrase fait résonner les propos des lecteurs. Dans ce retour du même donné à entendre différemment, s'offre la possibilité d'une décentration où l'élève, comprend mieux sa pensée mise en évidence dans les paroles de l'enseignante.

4.2 Reformulations synthétiques

Toujours associée à une prise de notes, la reformulation synthétique est la reformulation des discussions sur le texte littéraire que les élèves cherchent à comprendre. Avec cette catégorie de reformulation, l'enseignante condense en un seul énoncé les propos échangés par plusieurs locuteurs quand ils sont parvenus à une représentation.

Enoncés source	Reformulation
<p>é1- on voit que d'être toujours à côté du trou ça les empêche pas de manger c'qu'y z'ont l'habitude de manger heu (.) de (.) d'avoir des plans et essayer de le faire (.) y z'ont toujours pas perdu espoir (.)</p> <p>é2- y zont trouvé des idées (.) hem par exemple que si maître renard y creusait encore au fond (.) peut être qui parterait vers de l'autre côté de la colline donc y z'ont un plan et maître renard aussi</p> <p>é3- maître renard aussi au début il a un peu perdu espoir et après y'a un espoir xxx</p>	<p>alors dans le chapitre 8 maître renard il a l'air (.) de perdre espoir (.) et finalement (.) il a un plan (.) d'accord / eux les fermiers y z'ont toujours pas perdu espoir y z'ont pas perdu leurs habitudes d'accord / (5) et tu as même dit y z'ont encore des plans c'est à dire que y se disent que même (.) même si les renards y essayent de s'échapper y pensent encore trouver des solutions</p>

Tableau 4 : Reformuler pour articuler des interventions différentes

Le marqueur « *alors* » indique la volonté d'une pause dans le flux discursif et marque une rupture énonciative puisque la reformulation cherche à structurer le propos des lecteurs. Les petits mots (*alors, et finalement, d'accord, tu as même dit, c'est à dire*) et les silences marqués par (.), contribuent à mettre en ordre les bribes d'interprétation des lecteurs. Ils signalent moins une accumulation qu'une réorganisation. Dans cette reformulation, les propos des élèves prennent une dimension moins descriptive. La reformulation produit un épaississement et une mise en perspective en reconstruisant un cheminement interprétatif et en intégrant les nuances que les lecteurs expriment. L'analyse de la reformulation suivante montre comment l'enseignante mobilise la mémoire discursive du groupe. À ce moment de la discussion, les élèves cherchent à s'expliquer l'attitude des fermiers.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

Énoncés source proches	Synthèse	Énoncés source éloignés
<p>137 Giova : y z'ont des pistolets</p> <p>139 ééé : des torches</p> <p>140 Chai : un fusi</p> <p>141 Amel : des bâtons</p>	<p>142 E :</p> <p>d'accord ils z'ont plein d'armes pour tuer les animaux d'accord / donc Prescillia quand elle disait qu'ils n'ont pas perdu espoir (.) ils n'ont pas perdu leurs habitudes (.) non seulement ils n'ont pas perdu espoir et ils n'ont pas perdu leurs habitudes (.) mais en plus ils imaginent (.) que : maître renard y peut avoir un autre plan et donc du coup (.) y <i>devancent</i> le plan de maître renard (.) en mettant 108 fermiers (.) heu 108 ouvriers (.) donc y z'ont un plan (...) un nouveau plan (...) 108 (...) ouvriers (..) armés (..) qui (.) sont (.) <i>partout</i> (.) autour de la colline (...)</p>	<p>11 Prescil : on voit que d'être toujours à côté du trou ça les empêche pas de manger c'qu'y'z'ont l'habitude de manger heu (.) de (.) d'avoir des plans et essayer de le faire (.) y z'ont toujours pas perdu espoir (.)</p> <p>13 Prescil : y zont trouvé des idées (.) hem par exemple que si maître renard y creusait encore au fond (.) peut être qui qui partirait vers de l'autre côté de la colline donc y z'ont un plan et maître renard aussi</p> <p>111 Rayan : je crois que y vont creuser beh vers la gauche ou la droite et après (.) y vont y vont creuser en montée en en montant (.) et : après eh ben y sortent du trou (.) alors que alors que les trois personnages (.) et beh y regardent l'autre trou</p> <p>125 Prescil : tout à l'heure Rayan il a dit que si que si y creusaient vers la droite ou la gauche et qu'y montaient et puis après y s'échappent mais je crois qu'il a oublié qu'après y avaient qu'ils avaient ils avaient appelé 108 hommes autour pour se mettre tout autour de la colline</p>

Tableau 5 : Recomposition du propos

Le fléchage visualise la pluralité des interventions que l'enseignante condense. Dans sa reformulation, elle mobilise des prises de parole variées, éloignées les unes des autres (tours de parole 125, 111, 141) et remonte jusqu'au début de la discussion (Prescillia 11 et 13).

La reformulation synthétique réunit des propos épars, disjoints ou fragmentaires parfois très éloignés les uns des autres. Ici encore les petits mots agissent comme des liens et montrent la structure du réagencement. Les liaisons – *d'accord, donc, non seulement, et donc du coup, mais en plus* - soulignent que la reformulation vise à exposer la problématique des différentes interprétations mises en tension. L'enseignante tisse la toile interprétative de la communauté et rend visible pour les élèves la co-élaboration qui donne de la consistance au lieu commun.

Les reformulations synthétiques apparaissent comme un processus reconfigurant parce qu'elles rassemblent, condensent, tissent et sédimentent les échanges en un récit cohérent et stabilisé offert aux lecteurs. Néanmoins elles n'ont pas vocation à uniformiser les interprétations en effaçant les divers points de vue exprimés par les lecteurs. L'enseignante souligne les opinions divergentes en ayant soin d'identifier clairement les lecteurs qui en sont à l'origine.

4.3 Glissements discursifs

L'analyse du corpus montre des reformulations dont le registre discursif diffère de celles où sont repris les propos des élèves mais manifestent un changement du langage qui signale une variation de genre. Dans ces reformulations le langage se fait métalangage, cherche à désigner l'activité mentale des élèves et les objets sur lesquels elle porte.

L'enseignante a composé un document de travail dans lequel elle a introduit le terme *statu quo* que les élèves ne comprennent pas. Les mots qui ouvrent la reformulation expriment le registre second sur lequel elle situe sa prise de parole.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

essayez de le comprendre (.) **dans le texte** (.) **d'accord** / (.) **puisque** (.) vous avez l'air de **comprendre** ce **document de travail** **puisque** vous dites **des choses** qui sont tout à fait vraies **d'accord** c' que vous dites là (.) **donc** (.) si vous **comprenez** (.) quasiment tout **le document de travail** que vous **savez qu'effectivement** **ce document de travail** (.) **j'ai repris** (.) c' qu'on a dit la **dernière fois hein** (.) **j'ai rien inventé** du tout (.) c'est bien c' qu'on a dit la **dernière fois** on avait vu (.) dans **le chapitre 18** (.) c' qu'y passait du **côté du renard** (.) des renards ce qu'y se passait du **côté des fermiers** (.) on **avait bien dit ça** **d'accord** (.) on **l'a réorganisé** ça (.) **et puis après** (.) on a dit (.) que nous (..) **on trouvait** cette **fin particulière** **d'accord** (.) et là (.) **effectivement** (.) **j'ai rajouté un mot** que vous **connaissez pas** qui s'appelle (.) **statu quo** (.) qu'est ce que ça peut bien **vouloir dire** **par rapport par rapport au chapitre 18** **justement** (...)

Tableau 6 : Reformulation pour comprendre *statu quo*

Le segment « *essayez de le comprendre (.) dans le texte* » renvoie les lecteurs à une activité cognitive particulière, indépendante d'explications fournies par l'enseignante. Puis elle récapitule ce que les élèves ont déjà dit à propos de l'organisation du document et attire leur attention sur les opérations cognitives. L'enchaînement des petits mots qui organisent le discours forme une armature qui retrace l'itinéraire et révèle le sens dynamique de l'activité.

__ *d'accord* __ *puisque* __ *puisque* __ *donc* __ *qu'effectivement* __ *la dernière fois* __
d'accord __ *et puis après* __ *d'accord* __ *effectivement* __ *justement*.

Les verbes utilisés désignent les fonctions psychiques supérieures de l'être humain.

Liste des verbes utilisés	Identification du champ lexical
<i>Essayer, Inventer, Trouver, Vouloir</i>	CREATIVITE
<i>Comprendre, Savoir, Connaître,</i>	COGNITION
<i>Reprendre, Réorganiser, Rajouter</i>	REFLEXIVITE
<i>Voir, Dire</i>	COMMUNICATION

Tableau 7 : Les verbes

Enfin, nous relevons un abondant vocabulaire (surligné) spécifique à la désignation des éléments textuels qui confirme que l'enseignante transfère le cadre de l'échange, de l'interprétation du texte vers l'appréhension des objets sur lesquels elle porte.

Cette reformulation illustre la modification qualitative qu'opère le glissement discursif qui fait passer la discussion de la compréhension à ce qu'il faut faire pour comprendre en appelant les élèves à une prise de conscience.

5. Le geste de redescription

Qu'il s'agisse de mieux dire, de réagencer, de condenser ou d'expanser, de mettre en scène ou de produire une réflexion de second niveau, toutes les reformulations constituent une variation énonciative.

Les reformulations de l'enseignante montrent un aspect de son intervention qui accorde une place centrale aux linéaments de la pensée enfantine. L'autorité instituante passe ici au second plan et s'atténue au profit de la reconnaissance du sujet apprenant pris dans un mouvement de création de sens qu'il n'aperçoit qu'avec le concours de l'enseignant. Pris dans l'interaction sociale, les élèves n'ont pas une conscience claire de la portée de leurs interventions. Il appartient à l'enseignant d'opérer et de mettre à la disposition des élèves ce travail de variations énonciatives.

Dans les reformulations, les propos des élèves prennent une autre envergure parce que l'enseignante, les saisit autrement pour les rendre aux lecteurs chargés des enjeux sémantiques et cognitifs qui font l'objet de son enseignement. La reformulation par l'enseignant produit une recontextualisation énonciative qui aide l'élève à comprendre autrement. Ce geste qui retravaille le matériau langagier fourni par les élèves procède à une redescription qui leur rend disponible les

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

significations qui circulent et dont ils n'ont pas forcément saisi la portée ou qu'ils ont oublié dans la profusion des remarques au fil de la séance. Ce geste de redescription produit un nouveau contexte énonciatif qui charge les significations produites d'une force conceptuelle de plus en plus explicite et invite les élèves à prendre conscience de leur activité interprétative en la découvrant dans les propos de l'enseignant. Il se caractérise par :

Temporalité : la redescription ne peut intervenir trop tôt sous peine que le matériau langagier ne soit pas disponible, ni trop tard sous peine d'être oublié. Le sens du *kairos* permet à l'enseignant d'intervenir au moment opportun.

Dimension éthique : le propos doit pouvoir être reconnu et recueillir l'assentiment de l'élève. L'enseignant est attentif à sa validation.

Dimension sérielle : le matériau langagier ne peut pas toujours être redécrit en une seule fois, ni une fois pour toute. La redescription exige que l'on y revienne dans un procédé de stratification.

Capacité de secondarisation : la redescription constitue les objets proches, concrets et contextualisés de l'activité en savoirs conceptuels et procéduraux sur lesquels on peut réfléchir. Elle ne se situe pas sur le même plan discursif que le matériau langagier original mais propose de nouveaux contextes de compréhension.

Dimension phénoménologique : la redescription naît de la capacité de l'enseignant à lâcher prise quant aux attitudes formelles de correction et de conformité à la norme scolaire. Elle relève de l'ouverture au monde, de la disponibilité dans l'écoute et prend appui sur les intuitions de l'expérience. Dans ses redescriptions, l'enseignant ne livre pas une interprétation des propos des élèves mais rend compte de la manière dont il se laisse affecter par les interprétations enfantines.

6. Références et bibliographie

- Allal, L. & Mottier-Lopez L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Bichi, P. (2010). *Le Lecteur Collectif. Geste professionnel et instance didactique au cycle 3*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation non publiée. Université de Toulouse 2 Le Mirail, Toulouse.
- Bucheton, D. (1998). Les postures de lecture des élèves au collège. In P. Demougin & J.F. Massol (Coord.). *Lecture privée et lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*, Grenoble : CRDP.
- Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. In L. Allal & L. Mottier-Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 45-70). Bruxelles : De Boeck.
- Cosnier, J. & Kerbrat-Orecchioni, C. (Dir.) (1987). *Décrire la conversation*. Lyon : PUL.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 2, 371-393.
- Dufays, J.L. (1994). *Stéréotypes et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Liège : Mardaga.
- François, F. (Dir.) (1990). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Education Research*, 77, 1, 81-112.
- Joas, H. (1999). *L'agir créatif*. Paris : Éditions du cerf.
- Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : PUF.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en questions*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2006a). L'agir professionnel de l'enseignant. *Conférence au séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la Formation*, 28 février 2006 – CNAM, Paris.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

- Jorro, A. (2006b). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*, 29,1, 31-44.
- Jorro, A. & Croce-Spinelli, H. (2010). Le développement des gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques* n° 145/146, 125-140.
- Langlade, G. (2004). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le Français aujourd'hui*, 145, 85-96.
- Le Bot, M.C., Schuwer, E. & Richard, E. (Ed.) (2008). *La reformulation. Marqueurs linguistiques, Stratégies énonciatives*. Rennes : PUR.
- Leclaire-Halté, A. Interactions didactiques et valeurs : échanges autour du message d'un album. Étude de cas. *Pratiques* n°147/148, 155-172.
- Malet, R. (1999). La formation de l'identité enseignante d'un point de vue anthropologique. *Spirale*, 24, 31-53.
- Méard, J. & Bruno, F. (2008). Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire. *Travail et formation en éducation*, 2, (en ligne), consulté le 08/09/2011, <http://tfe.revues.org/index718.html>
- Mercier-Brunel, Y. & Jorro, A. (2009). La parole évaluative de l'enseignant. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 22, 9-24.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette.