



**HAL**  
open science

**Pour un interculturel à visée praxéologique en classe :  
l'apport de la triade des 3i (imprévu  
didactique-incertitude-interculturel)**

Veronique Lemoine Bresson

► **To cite this version:**

Veronique Lemoine Bresson. Pour un interculturel à visée praxéologique en classe : l'apport de la triade des 3i (imprévu didactique-incertitude-interculturel). *Le Langage et l'Homme*, 2019, Les nouvelles voix/voies de l'interculturel, pp.35-48. <halshs-02282536>

**HAL Id: halshs-02282536**

**<https://shs.hal.science/halshs-02282536v1>**

Submitted on 22 Feb 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

# **Pour un interculturel à visée praxéologique en classe : l'apport de la triade des 3i (imprévu didactique-incertitude- interculturel)**

Véronique LEMOINE-BRESSON  
Université de Lorraine

L'importance et l'intérêt du vécu du chercheur en problématiques interculturelles méritent d'être soulignés. En effet, les positionnements épistémologiques et méthodologiques ont un lien avec les expériences et les rencontres personnelles. Plusieurs sphères de vie aux frontières poreuses peuvent éclairer ces choix.

## **1. Cheminement personnel de chercheure en interculturel : entre intimité et exigences scientifiques**

De mes expériences personnelles, j'avance en premier lieu l'influence du contexte familial et une curiosité pour l'Allemagne éveillée dès l'enfance. Née en Moselle et éduquée par mes grands-parents (nés sous annexion allemande en 1911 et 1914), j'ai entendu de nombreux quolibets sur l'Autre lorsqu'ils évoquaient la seconde guerre mondiale. Fritz, dénomination xénophobe qui réduit « un peuple à un seul individu en faisant d'un prénom courant un ethnonyme » (Treppe, 2017 : 25), boche et chleuh trouvaient fréquemment une place dans leurs discours. Puis, après un cursus d'apprentissage de l'allemand depuis l'âge de huit ans, favorisé par ces mêmes grands-parents qui trouvaient important de *connaître la langue de l'ennemi*, j'ai fait des études initiales d'allemand littéraire et un séjour de deux ans en Bavière.

En second lieu, je souhaite dire que mon discours s'inscrit dans au moins deux espaces de recherche en lien avec mon parcours professionnel. Dire d'où je parle me permet de poser mon travail comme ni exhaustif ni porteur de vérité, car sans cesse soumis à des variations de contextes et de situations. Depuis 2015, l'espace de mon laboratoire l'ATILF et plus particulièrement l'équipe Didactique des langues et sociolinguistique a des effets sur mon positionnement. L'autre espace d'influence est celui de ma formation initiale de chercheuse au laboratoire CIREL dans l'équipe Théodile, de 2008 à 2015. Ces espaces sont à relier à celui d'une ancienne réalité institutionnelle. D'abord enseignante en primaire (1990-2000), j'ai consacré dix années aux élèves en Zone d'Éducation Prioritaire à Roubaix où j'ai immédiatement été interrogée par les problématiques des identités plurielles. Puis, pendant quinze ans, j'ai été Conseillère Pédagogique Langues à la Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale à Lille (2000-2015). Comme nombre de collègues je militais pour l'interculturel, sans jamais l'avoir défini. La première partie de cette période a été marquée par une adhésion loyale aux injonctions des textes officiels et donc à l'inscription de mes conceptions et de mes actions de formation dans une vision culturaliste.

Une première fissure s'est opérée dans ces visions culturalistes suite à des échanges avec un Inspecteur d'Académie Adjoint (2007-2009). Ses propos sur la non-pertinence d'enseigner les aspects culturels et l'urgence de développer des compétences interrelationnelles chez les élèves m'ont ébranlée. Ces problèmes rencontrés qui relèvent de tensions entre les besoins des terrains, les prescriptions ministérielles et les interrogations suscitées dans cette rencontre professionnelle m'ont amenée à m'engager dans une formation universitaire pour interroger les problématiques interculturelles. C'est à mon parcours professionnel que je dois le glissement d'une approche praticienne et culturaliste de l'interculturel à une approche réflexive et critique inscrite dans une communauté de chercheurs qui définit la notion à partir des phénomènes d'interaction et des processus de (re)connaissance de Soi et de l'Autre.

Au risque de paraître réductrice, j'évoquerai ici uniquement trois influences majeures sur mes recherches. Fred Dervin a été mon directeur de thèse (2010-2014) et il m'est aisé de dire qu'il a le plus influencé mon travail de recherche et les réflexions que je mène aujourd'hui pour mes enseignements à l'ESPÉ de

Lorraine. Cette affirmation ne relève pas d'une position essentialiste qui laisserait croire que parce que Fred a été mon directeur de thèse, je dois stipuler la reconnaissance de son influence. Il s'agit bien d'autre chose et surtout d'un accompagnement dans un positionnement épistémologique et méthodologique pour m'y retrouver dans la nébuleuse de l'interculturel et me positionner pour un interculturel renouvelé ancré dans la réflexivité. Une autre influence a été profitable et un levier d'action pour mes recherches, celle des travaux théoriques d'Abdallah-Preteille (2004) qui attendaient des mises en acte pour la classe.

Enfin, la dernière influence marquante est celle de la lecture du livre « Impostures interculturelles » (Dervin, 2011) et les pistes de travail évoquées qui ont agi sur moi comme des détonateurs de créativité pour mes travaux sur l'interculturel. C'est à partir de cette dernière influence que je vais évoquer une de mes contributions en recherche.

## **2. L'incertitude : une notion contributive pour réélaborer des savoirs en didactique**

Selon moi, le travail sur l'interculturel s'inscrit dans une démarche praxéologique, dans la mesure où un interculturel renouvelé est conceptualisé pour permettre de penser des pistes pédagogiques dans une visée de mieux être avec Soi et l'Autre.

En tant que chercheure et enseignante à l'ESPÉ, je m'intéresse à la question des imprévus didactiques pensés en relation avec l'interculturel et la notion d'incertitude. L'articulation des trois notions m'est apparue pertinente et productive à la lecture du chapitre « Étudier l'interculturel » du livre de Dervin (2011 : 113-122) cité *supra*. J'ai émis l'hypothèse que l'étude de cette triade imprévu-incertitude-interculturel (triade des 3i) pourrait amener à des pistes réflexives pour un apprentissage transformateur qui aurait des effets sur les pratiques en classe dans le rapport *Alter-Ego*.

### **2.1 Les imprévus didactiques en question**

À la suite des travaux déjà entrepris sur les imprévus didactiques, je

propose de les regarder à l'aune de l'incertitude en tant que révélateur d'interculturel. L'hypothèse serait que l'analyse des manières de faire des enseignants face aux imprévus, manières appelées ultérieurement stratégies de gestion de l'incertitude, pourrait constituer une amélioration sensible dans le rapport à l'élève, et par là-même une amélioration dans la prise en compte de celui-ci. En effet, à la suite de Plane (2004 : 146), je pose « l'altérité comme fondement de la relation pédagogique ». L'enjeu est d'interroger une question méthodologique qui serait pertinente pour étudier les instabilités dans les échanges en classe lorsqu'un imprévu provoque de l'incertitude et que l'enseignant adopte des stratégies pour négocier avec l'incertitude.

En quoi on peut-on considérer que l'incertitude, provoquée par les imprévus dans les situations d'échanges entre l'enseignant et les élèves, est intéressante pour prendre en compte les dimensions changeantes dans le positionnement d'adaptabilité de l'enseignant qui ne peut plus avoir « recours à ses automatismes » (Abdallah-Preteuille, 2004 : 206) ? En quoi est-ce intéressant pour étudier les relations interculturelles enseignant-élèves, en tant que processus de mises en scène du Soi et de l'Autre en classe dans le but de maintenir le projet didactique ?

Pour répondre à ces questions, mes réflexions font référence à trois champs :

- Celui des sciences de l'éducation et des didactiques (Jean, 2009 ; Reuter, 2010)
- Celui des problématiques interculturelles à partir d'« un interculturel renouvelé » (Dervin, 2010)
- Celui des sciences du langage pour interroger les positionnements oscillatoires des enseignants face aux imprévus (Salazar-Orvig, 1999 ; Linell, 2000).

## **2.2 Qu'en est-il des usages du mot *imprévu* dans la recherche ?**

Dans cette étude la définition d'*imprévu didactique* s'articule aux notions d'incertitude et d'interculturel et forme une triade éclairante pour comprendre les stratégies de gestion des enseignants. L'imprévu interroge un certain

nombre d'espaces en tension et plus particulièrement celui des prescriptions et celui des pratiques effectives. L'enjeu est de comprendre les problèmes qui se posent à l'enseignant en cas d'imprévu à gérer. Forte des travaux de Perrenoud (1999), d'Étienne, de Chautard et Huber (1999) sur les profils de leçons avec peu ou beaucoup d'imprévus, la littérature de Jean devient à la fin des années 2000 une référence pour traiter la notion. Pour l'auteur (Jean, 2009) l'imprévu est : « Toute action, réaction d'élèves, de l'enseignant, d'un élément du monde intérieur ou extérieur à la classe, qui sort de la planification de l'enseignant ».

Cette définition m'amène à poser qu'un imprévu n'est pas obligatoirement dramatique. En effet, l'intervention d'un élève qui permet l'émergence d'un contenu imprévu, mais pertinent par rapport à l'objectif d'enseignement peut être qualifié d'imprévu favorable. En revanche, l'imprévu peut être problématique lorsqu'il provoque une perturbation didactique, c'est-à-dire qu'il contrarie la planification et les éléments d'organisation de l'enseignant pour que ce qu'il a prévu d'enseigner le soit effectivement, et ainsi met en suspend ou remet en cause le contenu à enseigner.

### **2.3 Articuler l'incertitude avec l'interculturel, qu'en est-il ?**

Dans les travaux en éducation, la notion d'incertitude n'est que peu convoquée dans son association à celle d'imprévus didactiques, en tant que révélateur des oscillations dans le positionnement des enseignants quand entre en jeu le rapport à autrui. Ce qui interroge particulièrement la relation à autrui et l'impact de l'altérité dans l'interrelation enseignant-élèves ; relation que je qualifie de relation interculturelle, expression rendue légitime par l'hétérogénéité des publics scolaires actuels.

Selon Jean et Étienne (2011), un imprévu didactique doit être traité et l'enseignant doit trouver un ajustement, au risque que « le dialogue didactique ne devienne conversation et qu'alors son statut ne s'en trouve déstabilisé » (Cicurel, 1994). L'idée d'opérationnaliser l'incertitude m'est venue à la lecture des théories de la « *Dialogical Self Theory* » de Hermans et Hermans-Konopka (2010) qui interrogent les positionnements du sujet (*I-positions*) dans la gestion de l'incertitude.

### **3. En quoi est-il intéressant d'opérationnaliser la notion d'incertitude et de stratégies de gestion de l'incertitude ?**

La notion d'incertitude prend en compte les dimensions changeantes dans les positionnements des enseignants en face d'imprévus didactiques, et ce par le biais des diverses voix (Hermans et Dimaggio, 2007), des (dés)accords, des négociations qui traversent leurs discours. Le moi multiple apparaît dans les discours inscrits dans une dynamique d'instabilité et co-construits dans les échanges (Salazar-Orvig, 1999). Cela donne à voir « les types de stratégies adoptées pour faire face à l'incertitude et aux multiples positions et voix mises en avant » (Dervin, 2011 : 114) par les enseignants lorsqu'ils sont face à un imprévu didactique.

Cinq niveaux de stratégies de gestion de l'incertitude définis par Hermans et Hermans-Konopka (2010 : 3) m'ont permis d'opérationnaliser la notion, avec une adaptation pour le contexte scolaire :

- *(1) Uncertainty can be reduced by diminishing the number and heterogeneity of positions or voices in the self;*
- *(2) It can be reduced by giving the lead to one powerful or important position or voice that is allowed to dominate the self as a whole;*
- *(3) It can be minimized by sharpening the boundaries between oneself and the other, considering the one as different, strange, or even as « abject »;*
- *(4) In a paradoxical way, uncertainty can be reduced by increasing instead of diminishing the number of positions or voices in the self, particularly when new positions are expected to offer rewards that earlier positions were not able to provide;*
- *(5) A dialogical reaction that copes with uncertainty by going into and through this uncertainty rather than invalidating it, in such a way that initial positions are influenced or changed, marginally or essentially, by the encounter itself.*

Les trois premières stratégies montrent une résistance à la rencontre de l'Autre où dominerait une identité figée et non négociable. L'enseignant s'accrocherait soit à une voix unique, soit au marquage de frontière entre Soi et l'Autre. Les stratégies 4 et 5 admettent pour incontournable le rapport à autrui dans une relation de négociations en acceptant la multiplicité des voix. En

fonction du nombre et de l'hétérogénéité des positions et des voix du Soi (Hermans et Hermans-Konopka, 2010 : 3), on peut construire un outil de lecture qui permettrait de voir si les enseignants acceptent ou non « l'impact de l'altérité » (Dervin, 2011 : 118) dans leurs ajustements didactiques, sans qu'un positionnement à un moment donné ne soit exclusif. On pourrait penser qu'envisager ces diverses stratégies pour un même enseignant, dans un mouvement oscillatoire jamais figé pourrait éviter de tomber dans ce que Grignon et Passeron (1989) appellent « deux pièges symétriques ». Dans cette étude de la triade 3i, piège qui considérerait à dire qu'un positionnement louable s'inscrit dans l'expression cliché et idéaliste d'ouverture à l'Autre, terme souvent naturalisé, et celui à l'inverse qui envisagerait les positionnements figés des enseignants en tant que défaut par rapport à ladite ouverture à l'Autre. L'un et l'autre des pièges enfermant l'enseignant dans une binarité faisant perdre à chacun sa pluralité de positionnements face à des imprévus didactiques.

J'ai conscience de m'exposer à au moins deux écueils dans cette proposition d'opérationnalisation. Il s'agit du repérage et de l'analyse des imprévus didactiques et de l'identification des stratégies des enseignants pour les gérer. Il se pose en effet un réel problème méthodologique, car les traces de situations de déstabilisations où les enseignants ont à gérer l'incertitude face à un imprévu ne se donnent pas à voir naturellement.

Sur le plan empirique, les données sont constituées de 15 séances d'enseignement de langues d'environ 50 minutes, enregistrées et transcrites. Le recueil s'est effectué avec deux enseignantes de l'Académie de Lille en CM1 (code F-LIL et F-ARM) et avec trois professionnels d'une *Grundschule* de Frankfurt-am-Main, un Allemand et une Française en poste OFAJ dans une *Dritte Klasse* (code D-FRAf) et une Allemande dans une *Vierte Klasse* (code D-FRAe). Les participants ont pour point commun d'être des enseignants dits experts *versus* débutants et ils enseignent tous une langue étrangère, l'anglais ou le français. Le corpus construit est composé d'énoncés issus des transcriptions des séances choisis en tant qu'imprévus didactiques.

### **3.1 Question de l'analyse des imprévus construits par la chercheure**

Je propose tout d'abord de repérer les événements imprévus en tant que moments qui interrompent le cours principal de l'interaction didactique entre enseignant et élèves. Ces moments sont des lieux de matérialisation, d'actualisation des imprévus et donnent à voir la manière dont les enseignants les traitent et gèrent l'incertitude amenée par ceux-ci. À un moment donné de la séance, qu'est-ce qui apparaît comme un mouvement de rupture, comme un mouvement de déplacement dans les échanges, alors qu'un contenu d'enseignement est en jeu ?

Il s'agit ensuite d'analyser les interactions dans les moments de déstabilisations suite à un imprévu. Je propose, de façon modeste, d'utiliser les possibilités qu'offrent le dialogisme et le repérage des voix multiples, en référence à l'approche « Other-orientedness » (Linell, 2000). Cette approche permet d'analyser le langage dans les échanges, ainsi que le lexique, les actes de langage, les pronoms particuliers en tant qu'indices discursifs qui apportent un éclairage sur l'intersubjectivité dans les discours. L'analyse de la gestion de l'incertitude en situation déstabilisante se fonde sur la question du comment l'enseignant dans la relation à l'Autre (les élèves) gère-t-il ce moment qu'il n'avait pas prévu et quelle place laisse-t-il à l'altérité au regard des cinq stratégies de gestion de l'incertitudes.

### **3.2 Traitement des énoncés choisis par la recherche**

En termes quantitatifs, j'ai construit un corpus de 49 imprévus au total issus des 15 séances. Cela se répartit de façon inégale, l'enseignante allemande cumulant à elle seule 27 imprévus pour 3 séances. L'analyse focalise sur des énoncés circonscrits qui sont des unités d'échanges entre les acteurs didactiques. Il y a soit une alternance des locuteurs enseignant/élèves, soit l'enseignant qui interpelle l'élève perturbateur et fait un monologue, l'élève ne répondant pas. Les discours sont tenus sur le même objet qui amène l'imprévu, l'incertitude et les stratégies de gestion. Je m'intéresse plus spécifiquement à ce que dit l'enseignant et comment il le dit pour gérer l'imprévu.

Je choisis de décrire trois situations qui mettent en exergue une variation de stratégies adoptées pour gérer l'incertitude suite à un imprévu. Dans le tableau ci-après, la première colonne reprend l'énoncé qui a fait l'objet du

repérage de l'événement imprévu dans la planification de l'enseignant ; la deuxième présente la stratégie d'ajustement dominante mise en œuvre par l'enseignant et la troisième montre les voix, les statuts auxquels l'enseignant a recours dans la gestion de l'incertitude. Cela permet de cerner le positionnement de l'enseignant (codé M) dans les rapports entretenus avec les élèves (codés E, EE) qui oscillent entre le degré de réduction de l'incertitude le plus figé et le degré d'acceptation de l'incertitude le plus dynamique.

Dans le premier exemple, les élèves visionnent une vidéo « This is Britain », chapitre « Food ». L'enseignante leur demande d'écouter et de nommer les aliments entendus. Dans le second exemple, après un premier apprentissage oral du nom des animaux à partir de l'histoire « Pardon? said the giraffe », les élèves doivent écrire le nom de l'animal sous un dessin. Un élève parle très fort et interpelle les autres pour savoir comment s'écrit *monkey*. Dans le troisième exemple, l'enseignant fait le tour des *Stationen* avec les élèves. Ceux-ci doivent en verbaliser le fonctionnement.

Énoncés de tensions dans l'imprévu	Stratégie d'ajustement dominante	Stratégie de gestion de l'incertitude
<p>F-LLL</p> <p>M: <i>yorkshire pudding yes</i></p> <p>E : c'est de la pâtée pour chien ? (tires !!!)</p> <p>M: <i>no it's lovely it's English it's nice. You'll see in the video it's not for your dog, no. It's for you and me and it's made with potato flower egg and you mix it and you put it in the oven. It's nice with roast beef and brocoli and so. It's a kind of cake. It's nice...</i></p>	<p>(1) Régulation discursive : l'enseignante donne une description de ce qu'est le Yorkshire pudding, renvoie l'élève à l'image à revoir dans la vidéo (repas d'une famille anglaise), exprime un avis gustatif</p>	<p>(1) L'enseignante accepte l'impact de la remarque humoristique de l'élève.</p> <p>Les autres élèves rient.</p> <p>Elle explique, décrit et enrichit la signification sémantique.</p> <p>Elle s'inclut dans le collectif.</p> <p>L'enseignante laisse l'élève personnaliser l'échange par l'usage de l'humour.</p> <p>Le savoir en jeu reste cependant le contenu enseigné, l'aliment dont</p>

		il était question avant l'imprévu ( <i>Yorkshire pudding</i> ).
<p>(2) D-FRAe (brouhaha)  M: ja, <b>das ist nur leider nicht mein Ding</b> (en effaçant le tableau)  brouhaha  M: (hausse le ton) so  Robin, <i>das ist ein bisschen anstrengend, es wird hier immer schlimmer, auf diesen Tonfall zu hören sein. Was soll das denn? ... Es reicht jetzt einfach!</i></p>	(2) Remise à l'ordre	<p>(2) Dans un premier temps, l'enseignante exprime un ras-le-bol, tout en s'excluant du collectif (en gras 1<sup>ère</sup> réplique).  Dans un second temps elle reprend son rôle et exprime son ras-le-bol (en gras 2<sup>e</sup> réplique)  Elle impose l'arrêt de la situation devenue insoutenable.</p>
<p>(3) D-FRAf  M : maintenant on va aller à la station 10 le robot. Faites un cercle. Venez ici. Qui a déjà travaillé ici? <i>Wer hat hier schon gearbeitet? Kannst du kurz was sagen was man machen muss?</i>  E1: <i>das wissen wir schon</i>  M: ja du weißt das <b>schon</b>, weil du hier <b>schon</b> gearbeitet hast, <b>aber</b> das wissen vielleicht nicht alle  E2: <i>zwei sitzen auf den Stühlen und die würfeln dann halt, und der der übrig ist und keine Zahl hat dem müssen die dann immer</i></p>	(3) Régulation pédagogique L'enseignant rencontre une déstabilisation dans le cours de ses intentions pédagogiques : faire verbaliser sur ce qu'il y a à faire dans les ateliers	<p>(3) Une élève essaie de résister à la tâche donnée par le maître : verbaliser ce qu'il y a à faire dans les ateliers. Elle inclut les autres dans son énoncé : « <i>Das wissen wir schon</i> ». L'enseignant consolide sa position haute. Il déconstruit dans un premier temps le « <i>wir</i> » énoncé par l'élève et lui oppose un « <i>du – versus – nicht alle</i> ». Cet aspect est également renforcé par la construction de son énoncé qui utilise <i>schon</i> et <i>aber</i>, particule</p>

<i>sagen welche Zahl das ist</i> M : numéro un, numéro deux... EEE : trois, quatre, cinq, six 12. M : très bien, merci		adversative. Dans un second temps, il félicite les élèves qui collaborent dans la tâche demandée.
---	--	--

De ces trois situations d'imprévus se dégagent des stratégies de gestion de l'incertitude nuancées et des acceptations diverses de l'impact de l'altérité sur les positionnements de l'enseignant. En (1), l'enseignante accepte une diversité de voix et de statuts : la sienne en tant que sujet privé, celle des autres élèves qui vient de la blague avancée par leur camarade, la voix du collectif s'y incluant (Hermans et Hermans-Konopka, 2010 : 7). Cependant, il n'y a pas de sortie de l'échange didactique sur le contenu enseigné. En (2), l'enseignante réduit le nombre de voix à elle, en tant que sujet agacé et à elle, en tant qu'enseignante qui doit rétablir l'ordre. De manière tout à fait ponctuelle, je fais remarquer qu'à cet instant l'enseignante s'éloigne du groupe et se met face au tableau en même temps qu'elle exprime son agacement. Hermans et Hermans-Konopka (2010 : 7) soulignent que "*the self is not only verbal but also non-verbal*". En (3), l'enseignant déconstruit le *collectif groupe classe-élève résistante* que l'élève résistante tente d'opposer à la tâche demandée. Il fait valoir la voix importante des autres qui ne savent pas, en opposition à elle, tout en acceptant que cette élève sache déjà faire. L'enseignant réduit l'incertitude en laissant apparaître la voix du collectif dont il plaide la cause, contre celle de l'élève résistante.

La plupart du temps, donc, les imprévus n'amènent pas de ruptures dans l'enseignement des contenus ; ils les suspendent peu durablement voire plus durablement. L'imprévu tend alors à différer la construction du savoir, il est, selon l'expression que je propose, de nature dilatoire. Mais parfois, l'imprévu est problématique s'il provoque une perturbation didactique. Tel est le cas dans l'imprévu « Robin hat gefurtzt ».

« Robin hat gefurtzt » est apparu dans la *Vierte Klasse* à la séance 2 de la séquence Storytelling, à la minute 19.09. Il dure 2 minutes et perturbe le déroulement de l'enseignement mettant en suspend la co-construction du contenu. Cet imprévu dilatoire et problématique amène une rupture

explicitement identifiée dans le déroulement du cours puisqu'un élève (Robin) pète au milieu de toute la classe et provoque un désordre entretenu par l'expression de gros mots (« Halt's Maul!/ta gueule ! ») ou des relances de la perturbation (« Aber der hat gefurzt/mais il a péte », « Robin hat gefurzt/Robin a péte », Robin imitiert Furzgeräusch/Robin imite le bruit d'un pet). L'exemple montre les multiples tentatives de l'enseignante pour restabiliser la situation didactique. Cinq mouvements discursifs sont repérables dans son discours (ci-après, en gras) avant que celle-ci n'opère une menace (souligné).

Quelques E crient : *oboh! Iiiih!*

(Brouhaha)

M: **hallo, hallo (1<sup>ère</sup> tentative)**

(Brouhaha)

M: **alle wieder zurück, hallo, hallo, hallo (2<sup>ème</sup> tentative)**

(Brouhaha)

M: *so, das war schade, dass du uns unterbrochen hast, krieg dich mal wieder ein (3<sup>ème</sup> tentative)* So Pablo, setz dich jetzt bitte wieder hin!

E(Pablo): *aber der hat gefurzt!*

M: **shhht. So, hier läuft eine Kamera, ihr setzt euch bitte wieder hin, wir brauchen da jetzt nicht 10 Minuten ein Thema draus machen (4<sup>ème</sup> tentative)**

E (Robin fait signe à la caméra) : *hab' nicht gefurzt !*

E(Youssra se tourne vers la caméra): *Robin hat gefurzt!*

E(Robin): *halt's Maul!*

M: **shhh, das ist auch für die Madame hier völlig unangenehm (5<sup>ème</sup> tentative)** So and I... du hast gerade and I'm...I'm going

E(Youssra lit la page montrée par M.): *but you're tickling my nose and I think I'm going*

E(Robin): *(imitiert Furzgeräusch)*

E(Youssra): *ey, jetzt reicht's, Mensch!*

M: Robin, komm, du verlässt sonst hier den Raum

E(Robin): *ok*

L'enseignante tente de légitimer sa parole en interpellant les élèves sur leur comportement et l'image qu'ils donnent d'eux-mêmes : ils sont filmés, leur

comportement doit incommoder la chercheuse. Les diverses tentatives s'enchaînent crescendo pour ramener les élèves à la chose scolaire. Puis, en fin d'énoncé, on peut considérer la menace verbale de l'enseignante comme « l'avènement d'un nouvel énoncé dans le dialogue [qui] s'inscrit dans un certain rapport au contexte déjà-là et [...] apparaît comme une réponse, une réaction [...] à ce qui a été dit auparavant » (Salazar-Orvig, 1999 : 160). En accord avec Salazar-Orvig (*ibid.* : 196), le caractère intenable de la situation amène finalement l'enseignante à provoquer une rupture, ici la menace, avec l'alternative d'arrêter (« *sonst/sinon* »). La dernière prise de parole de celle-ci amène Robin à accepter « la clôture de [son] champ de parole » (Cicurel, 1991 : 263). Il dit : « *Ok* » et met fin à son action perturbatrice. Dans cet imprévu didactique, l'enseignante accepte l'impact de l'altérité quand Robin l'amène à suspendre le contenu d'enseignement. Son positionnement s'inscrit dans un mouvement oscillatoire : dans un premier temps, elle accepte entièrement les diversités de voix et de positions qui composent son soi et fait fi de l'incertitude qui l'accompagne (stratégie 5), et dans un second temps elle réduit l'incertitude en laissant émerger une position ou une voix puissante et importante, qui va dominer le soi entier (elle menace : « *Robin, komm, du verlässt sonst hier den Raum* », stratégie 2).

## **Pistes conclusives pour un avenir de l'interculturel en classe**

Pour le chercheur travaillant sur les inévitables « ruptures qui altèrent le paysage idyllique de la classe » (Plane, 2004 : 47), cette progression dans les stratégies de gestion de l'incertitude en articulation avec l'interculturel est intéressante à plusieurs égards. L'étude de la triade 3i fait prendre conscience que la mise en œuvre des stratégies de gestion de l'incertitude face aux imprévus se joue pour une grande part dans une problématique interculturelle, dans le rapport à Soi et à l'Autre. Les imprévus nous montrent que la tension est constitutive du dialogue pédagogique, même en cas d'imprévus dilatoires, qui, s'ils suspendent la construction du savoir, ne la mettent pas en danger.

L'usage de la triade 3i renseigne le chercheur sur la diversité ou non des voix et des positionnements de l'enseignant et le degré d'acceptation de l'impact de l'altérité face aux imprévus. Cela permet de penser la gestion des

imprévus dans une conception fluide de la complexité, c'est-dire-dans des oscillations entre des positionnements jamais figés dans l'une ou dans l'autre des façons de faire face à l'incertitude (Lemoine, 2014). Cette manière de faire permet d'identifier ce qui semble être en jeu dans ce qui s'échange et comment cela s'échange en situation interrelationnelle, et qui est plus ou moins perçu par l'enseignant. Enfin, cette façon d'analyser les pratiques et les imprévus permet de renoncer à admettre deux formes catégorisantes d'enseignants, liée pour l'une au statut d'expert et pour l'autre au statut de novice souvent associé à l'imprévu. Ce qui pourrait conduire à l'imposition limitative de la problématique des imprévus didactiques en tant que tendance à penser par rapport aux enseignants novices ; ce que Bourdieu (1971 : 103) appelle « l'effet d'allodoxia ». Ne serait-ce pas plutôt, pour les enseignants experts, que les imprévus prennent des formes moins visibles et/ou moins aisément endossées ? Ainsi s'intéresser aux imprévus dans les classes des enseignants experts serait, s'interroger sur le « comment restituer le mode mineur de la réalité » (Piette, 1996) et poser l'imprévu comme un détail pertinent pour comprendre les problèmes qui se posent aux enseignants dans les processus de (re)connaissance de Soi et de l'Autre qui sont au cœur de l'interculturel.

## Bibliographie

- Abdallah-Pretceille Martine (2004), *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris, Anthropos.
- Bourdieu Pierre (1971), « Le marché des biens symboliques », *L'Année sociologique*, vol. 22, pp. 49-126.
- Cicurel Francine (1991), « L'identité discursive d'un apprenant en langue ». In Colette Russier, Henriette Stoffel et Daniel Véronique (éds.), *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence.
- Chautard Paul et Huber Michel (1999), *La gestion des imprévus par l'exercice du jugement pédagogique*. Dijon, ENESAD.
- Dervin Fred (2011), *Impostures interculturelles*. Paris, L'Harmattan.
- Dervin Fred (2010), « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation », *Recherches en Éducation*, n°9, pp. 32-42.
- Grignon Claude et Passeron Jean-Claude (1989), *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris, Seuil.
- Hermans Hubert J. M. et Dimaggio Giancarlo (2007) "Self, identity, and

- globalization in times of uncertainly: a dialogical analysis”, *Review of general psychology*, n°11(1), pp. 31-61.
- Hermans Hubert J. M. et Hermans-Konopka Agneszka (2010), *Dialogical Self Theory*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Jean Alain (2009) «Face à l'imprévu : formation, improvisation ou bricolage ? », *Cahiers Pédagogiques*, n°477.
- Jean Alain et Étienne Richard (2011), *L'analyse des traitements des imprévus au service du développement professionnel des enseignants*. Communication présentée au colloque international INRP, France.
- Lemoine Véronique (2014) *Diversités franco-allemandes : pratiques interculturelles et autonomisantes en didactique des langues étrangères*. Thèse de doctorat. Université Lille 3.
- Linell Per (2000, octobre). *What is dialogism? Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition*. Communication présentée à Växjö University, Sweden.
- Perrenoud Philippe (1999), « Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences », *Éducation permanente*, n°140, pp. 123-144.
- Piette Alain (1996), *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*. Paris, Métailié.
- Salazar-Orvig Anne (1999), *Les mouvements du discours. Style, référence et dialogue dans les entretiens cliniques*. Paris, L'Harmattan.
- Plane Sylvie (2004), « La rencontre des jeunes professeurs de français avec leur classe. Découverte de l'altérité et tension pédagogique ». *Le Français aujourd'hui*, n°146, pp. 45-55.
- Reuter Yves (2010), « Didactiques ». In Yves Reuter (éds.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles, De Boeck.
- Treps Marie (2017), *Maudits mots : la fabrique des insultes racistes*. Paris, Tohu Bohu.