



Thèse

2017

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

---

A la recherche de l'archiélève lecteur à travers l'analyse du geste de planification: rôle des élèves dans les modifications de séquences d'enseignement

---

Franck, Orianna

**How to cite**

FRANCK, Orianna. A la recherche de l'archiélève lecteur à travers l'analyse du geste de planification: rôle des élèves dans les modifications de séquences d'enseignement. Doctoral Thesis, 2017. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:92154

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92154>

Publication DOI: [10.13097/archive-ouverte/unige:92154](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:92154)



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Section des Sciences de l'Éducation

Sous la co-direction du Professeur Bernard Schneuwly  
et du Maître d'enseignement et de recherche Christophe Ronveaux

**A la recherche de l'archiélève lecteur à travers l'analyse du geste de planification**  
*Rôle des élèves dans les modifications de séquences d'enseignement*

**THESE**

Présentée à la  
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation  
de l'Université de Genève  
pour obtenir le grade de Docteur en **Sciences de l'Éducation**

par

**Orianna FRANCK**

de

Liège

Thèse No 655

GENEVE

Février 2017

N° étudiant : 11-335-171



Université de Genève  
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation  
Section des Sciences de l'Éducation

**A la recherche de l'archiélève lecteur  
à travers l'analyse du geste de planification**

*Rôle des élèves dans les modifications de séquences d'enseignement*

Thèse de doctorat présentée par

**Orianna Franck**

Le 10 février 2017

Composition du jury de thèse :

**Bernard Schneuwly** (co-directeur), Université de Genève.

**Christophe Ronveaux** (co-directeur), Université de Genève.

**Bertrand Daunay**, Université Charles-de-Gaule, Lille 3.

**Séverine De Croix**, Haute Ecole Léonard de Vinci, Louvain-la-Neuve.

**Joaquim Dolz**, Université de Genève.



*à Véronique*



*Sans cet écart, tous, comme des gouttes de pluie, ne cesseraient de tomber à travers le vide immense ; il n'y aurait point lieu à rencontres, à chocs, et jamais la nature n'eût pu rien créer.*

*Rien de semblable ne se passe, quand un choc nous atteint et que la violence d'une force étrangère nous fait avancer.*

(Lucrèce, *De la nature des choses*, II, 221, 272)





## Remerciements

Je tiens à remercier Bernard Schneuwly et Christophe Ronveaux qui ont co-dirigé cette thèse avec bienveillance, constructivité, disponibilité et grande ouverture aux discussions. Ils m'ont permis d'approfondir mes réflexions. Ils ont participé à la transmission d'un énorme bagage de savoirs et savoir-faire et à ma formation dans une discipline que je découvrais il y a maintenant cinq ans. Je les remercie pour leur confiance, pour le juste équilibre que nous avons établi entre mon autonomie et leur encadrement.

Je remercie Joaquim Dolz, Séverine De Croix et Bertrand Daunay pour avoir accepté de faire partie de mon jury, de passer un temps précieux à effectuer une lecture critique de ma thèse en vue de la soutenance et de participer à ce rite de passage. Joaquim Dolz a été présent durant tout mon parcours et m'a aidée à orienter mon travail. Séverine De Croix, lors de nos rencontres à diverses étapes de mon parcours de doctorante, m'a permis d'avancer dans mes réflexions et mes analyses. Bertrand Daunay, à travers mes lectures de ses écrits, a également joué un rôle important dans mon travail, a nourri ma réflexion critique et a donné un tournant décisif dans la manière de concevoir mon objet.

Merci aussi aux membres du GRAFE qui m'ont accompagnée au fil de nos rencontres, par leurs relectures, leurs critiques constructives et formatrices, ainsi que l'équipe de la recherche GrafeLitt pour le travail collectif de recueil et de traitement des données, des discussions selon les différents angles des travaux de chacun. Merci également aux 30 enseignants et à tous leurs élèves qui ont accepté de participer à notre recherche, contribuant ainsi à la constitution d'un corpus riche de données à analyser.

Tout particulièrement, merci à mes relecteurs de dernière minute pour leur rapidité et leurs précieux retours : Sandrine Aeby Daghé, Daniel Bain, Ecatérina Bulea Bronckart, Jean-Paul Bronckart, Sandra Canelas-Trévisi, Chloé Gabathuler, Roxane Gagnon, Véronique Laurens, Thérèse Thévenaz-Christen, Sabine Vanhulle et Martine Wirthner.

Aux personnes ayant incarné le rôle de discutant de mon travail lors de manifestations scientifiques, aux personnes qui ont pris le temps de me lire ou de m'écouter, de me confronter, particulièrement, à tous les participants des deux symposiums de didactique de la lecture et de l'écriture lors des REF 2013 et 2015, tels que Séverine De Croix et Yann Vuillet dont les critiques pertinentes m'ont permis de prendre confiance en mon travail de recherche. Merci également à Lara Laflotte et à Audrey Murillo avec qui j'ai pu discuter de mes résultats lors de l'IAIMTE 2015, la confrontation de nos points de vue permet de dépasser les clivages de nos disciplines. Certaines journées des EDSE m'ont également permis de rencontrer des personnes clés et de discuter en profondeur de mes résultats ou de ma méthodologie à des moments décisifs de la thèse, telles que Françoise Boch, Patrick Charaudeau, Laurent Filliettaz et Florence Piron.

Merci à Noël Cordonnier qui m'a permis de dépasser mes doutes institutionnels et académiques et de m'approprier mon sujet de recherche.

Merci à Gláís Sales Cordeiro qui a contribué à ma formation en tant que chercheuse didacticienne grâce à l'accompagnement de son séminaire de recherche.

Merci à Stéphane Clivaz et à Marc Surian pour leur soutien informatique.

Merci à mes collègues et surtout amis avec qui j'ai pu alterner moments de panique et moments de fous rires. Le temps passé ensemble devant un café, une bière ou, simplement, au croisement du couloir, a été précieux. Merci infiniment pour leur soutien moral à : Alexia, Alice, Carla, Chloé, Dominika, Kristine, Lara, Marc, Myriam, Nora, Roxane, Stéphane, Véronique et Yann.

A toute l'équipe TALES et, particulièrement, à Dominika et à Edyta qui m'ont accueillie dans leur bureau pendant quelques semaines, merci pour leurs encouragements, leur écoute et leurs sourires déclencheurs de bonne humeur.

Merci à Shani et à Orélie dont les encouragements postaux et virtuels ont réussi à me donner force et confiance quand il le fallait. Merci à elles deux de me soutenir depuis tant d'années dans mes choix les plus farfelus.

Merci à Sabine, Michel et Yannick pour leur créativité et leur intelligence, grâce à qui j'ai grandi dans un contexte stimulant, qui continuent à croire en moi et à m'encourager dans chacun de mes pas.

Et enfin, merci à Véro, toutes les heures passées à relire, à discuter, à écouter, à questionner et à me soutenir ont contribué à l'aboutissement de ce projet.



# TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION .....	21
<b>PARTIE 1 – VERS UNE DEFINITION DE L’ARCHIELEVE LECTEUR DE TEXTES REPUTES</b>	
<b>LITTERAIRES A TRAVERS LE GESTE DE PLANIFICATION .....</b>	<b>27</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>29</b>
<b>Chapitre 1 Réputation littéraire de la lecture de textes enseignée en classe de français au sein de pratiques sédimentées .....</b>	<b>31</b>
1. Naissance d’une discipline : disciplinarisation des savoirs, disciplinatio	
de la pensée de l’élève lecteur et scripteur .....	31
2. Des réformes qui modifient l’organisation classique de la discipline : changement de la place de la littérature à l’école .....	33
2.1. Sédimentation des pratiques d’enseignement de la lecture selon deux paradigmes en tension : classique et rénové.....	34
2.2. Des genres textuels et littéraires aux genres scolarisés.....	35
3. La transposition didactique : des savoirs utiles aux savoir-faire enseignés .....	36
3.1. Transposition des textes réputés littéraires.....	37
3.2. Influence de l’objet textuel sur les pratiques enseignantes et statut du texte réputé littéraire .	38
4. L’objet transposé : la lecture de textes réputés littéraires .....	39
4.1. Compréhension et interprétation des textes.....	40
4.2. Textes lisibles ou collaborationnistes vs textes résistants (réticents et/ou proliférants) .....	41
4.3. Lecture par effraction de textes résistants .....	42
4.4. Discrimination et élitisme socioculturel dans le concept de lecture littéraire .....	42
Conclusion .....	44
<b>Chapitre 2 Le degré d’abstraction des « archi » Lecteurs et Elèves dans les théories littéraires, pédagogiques et didactiques .....</b>	<b>47</b>
1. Le Lecteur comme destinataire du texte .....	48
1.1. Terminologie : absence de consensus pour un <i>sujet lecteur</i> .....	48
1.2. Le lecteur modèle d’Eco comme abstraction .....	48
1.3. L’archilecteur de Riffaterre issu de l’empirie .....	50
1.4. Les limites de l’analogie : le lecteur est aussi un élève .....	51
2. L’Elève comme destinataire de la séquence d’enseignement planifiée .....	52
2.1. La capacité de prédiction des enseignants.....	52
2.2. L’élève collectif de Bromme .....	53
2.3. Le groupe de référence de Dahllöf et Lundgren .....	54
2.4. La mobilisation des caractéristiques empiriques dans ces modèles .....	54
3. L’Elève (dans les théories) didactique(s) .....	55
3.1. L’élève <i>générique</i> .....	55
3.2. Le <i>sujet didactique</i> .....	56
Conclusion .....	57
<b>Chapitre 3 L’archiélève lecteur : une notion en construction.....</b>	<b>59</b>
1. Le préfixe <i>archi</i> .....	59
2. Les premières apparitions de l’archiélève.....	60
3. La première rencontre didactique sur l’archiélève .....	62
4. La confrontation de l’archiélève didactique et du <i>steering group</i> pédagogique .....	66
Conclusion .....	67
<b>Chapitre 4 Co-construction, gestes d’enseignement et genres d’activités scolaires.....</b>	<b>69</b>
1. La séquence d’enseignement : précisions terminologiques .....	69
1.1. La potentielle double intentionnalité au sein du contrat didactique.....	69
1.2. Dispositifs, activités et tâches scolaires : point de vue de l’enseignant ou point de vue des élèves ?.....	70

1.3.	Les gestes didactiques fondamentaux de l'enseignement : outils pour l'observation de l'écart entre l'archiélève et les élèves en classe.....	73
1.3.1.	Mise en place de dispositifs didactiques .....	74
1.3.2.	Création de la mémoire didactique.....	74
1.3.3.	Régulations (interne et locale) .....	74
1.3.4.	Institutionnalisation .....	75
1.4.	Capacité, compétence ou performance ? .....	76
2.	La co-construction des séquences d'enseignement : les tensions en jeu .....	77
2.1.	Entre les dire et les faire : l'enseignant fait-il ce qu'il veut ? .....	78
2.2.	Enseignant et élèves : coopérateurs ?.....	78
2.3.	Rapport asymétrique entre enseignant et élève : quelle place pour l'élève dans la construction de l'objet enseigné ? .....	79
2.4.	Tensions en jeu dans l'interaction scolaire .....	80
3.	Les genres d'activités scolaires (GAS) en lecture de textes dits littéraires : les tensions entre l'archiélève et les élèves.....	82
3.1.	Les GAS regroupés en trois modes d'approche du texte .....	83
3.2.	Indicateurs de la sédimentation des pratiques .....	84
3.3.	Tensions entre ancien et nouveau : délimitation de la zone proximale de développement .....	85
	Conclusion .....	85
	<b>Chapitre 5 Influence réciproque entre élèves et archiélève .....</b>	<b>87</b>
1.	Enfant, élève, apprenant : une entrée par le courant socioculturel .....	87
1.1.	L'école entre démocratisation et sélection : une contradiction socioculturelle continue .....	88
1.2.	Préoccupation socioculturelle dans la définition du sujet en lecture : articulation entre le scolaire et l'ordinaire.....	89
1.3.	Rupture et diversité de temporalités d'apprentissage entre les contextes scolaire et quotidien.....	90
2.	Elèves chronogènes, résistants ou imbéciles : leurs rôles dans la séquence .....	91
2.1.	Les élèves chronogènes pris comme auxiliaires didactiques .....	91
2.2.	Les élèves résistants : posture d'apprentissage ? .....	92
2.2.1.	L'élève résistant « adéquatement » .....	93
2.2.2.	L'élève résistant : une posture de lecture face aux textes résistants.....	93
2.3.	L'élève imbécile comme opportunité didactique.....	94
3.	Différenciation et hétérogénéité des élèves : une illusion ?.....	95
3.1.	Le traitement des différences : conceptions externaliste et internaliste.....	96
3.2.	Des dangers de la différenciation : accentuation de l'hétérogénéité didactique .....	97
3.3.	L'illusion de l'hétérogénéité : renforcement des différences arbitraires pour les apprentissages .....	97
4.	Difficultés en lecture de textes réputés littéraires et variété d'élèves réputés « mauvais » lecteurs.....	98
4.1.	Les difficultés de lecture dans le discours des enseignants .....	98
4.2.	La variété de « mauvais lecteurs » et leurs apports .....	100
4.3.	Mauvais lecteurs : « faibles » « moyens » ou « gros lecteurs » en difficulté de lecture scolaire .....	100
4.4.	Typologie des profils de mauvais « compreneurs » .....	102
5.	La posture de l'enseignant : effets secondaires non désirés sur la lecture des élèves .....	103
5.1.	L'effet maître sur les élèves : impact des causes didactiques .....	103
5.2.	Les effets de l'enseignant sur les élèves comme marques du paradoxe didactique et la nécessité de s'émanciper du contrat didactique pour apprendre .....	104
5.3.	L'effet du maître ignorant : critique de la posture asymétrique.....	104
5.4.	Quand l'enseignant se prend lui-même pour modèle de lecteur .....	105
5.5.	Influence de la présentification du texte par l'enseignant : sacraliser ou démythifier le texte réputé littéraire ? .....	106
	Conclusion .....	108
	<b>Chapitre 6 Obstacles et imprévus dans les séquences : contributions des élèves et réactions des enseignants.....</b>	<b>111</b>
1.	Obstacles : indices d'apprentissage .....	112

1.1.	Les contributions d'élèves : apports et obstacles .....	112
1.2.	Les obstacles : de véritables apports.....	112
1.3.	L'erreur, symptôme d'obstacle, comme outil d'enseignement .....	114
1.4.	Plus d'obstacles pour un objet d'enseignement plus « contraignant » : quid du texte réputé littéraire ? .....	114
1.5.	Plus d'obstacles pour les élèves occupant une posture moins « scolaire » : le malentendu comme incompréhension des enjeux sociocognitifs de l'école.....	115
1.6.	Lacunes et dysfonctionnements dans l'enseignement de la lecture : répercussions sur les apprentissages des élèves .....	117
2.	Incidents perçus comme négatifs ou comme outils didactiques .....	118
2.1.	L'incident : terme réservé aux évènements considérés comme « négatifs » .....	118
2.2.	Les incidents critiques : entre « dysfonctionnements » et « évènements remarquables ».....	118
2.3.	Les incidents didactiques : outils permettant de mettre en évidence les lacunes des enseignants .....	119
3.	Imprévus : de la nécessité pour l'enseignant de s'adapter .....	120
3.1.	Les imprévus : analyseurs de l'activité cognitive.....	120
3.2.	Les imprévus relatifs et radicaux : incidents nécessaires .....	122
	Conclusion .....	124
	<b>Chapitre 7 La planification : un geste d'enseignement en construction.....</b>	<b>125</b>
1.	Un geste didactique pas encore défini comme tel.....	126
1.1.	Le geste de planification : de la formation à l'enseignement .....	126
1.2.	Aspects disciplinaires dans la planification : le poids de l'héritage et les pratiques sédimentées .....	126
2.	De l'anticipation à l'adaptation .....	127
2.1.	Phase pré et post active à la séquence : question d'anticipation .....	128
2.2.	Unité temporelle de référence : question d'échéance vs question de contenu .....	128
2.3.	Moments de planification : processus non linéaire .....	129
2.4.	Phase interactive : question d'adaptation .....	130
3.	Planification et modifications du plan.....	130
3.1.	Gestion des contenus et gestion de la relation à ces contenus : organisation et désorganisation .....	130
3.2.	Déplanification et stratégies de diversion : conscientisation dans le discours enseignant.....	131
3.3.	Les raisons et les occasions : entre contraintes et liberté.....	131
4.	Planification et séquence d'enseignement : en interdépendance .....	132
4.1.	Les apports des théories cognitivistes.....	133
4.2.	Routines et imprévisibilité : la distinction entre les dispositifs et les activités .....	133
4.3.	Les éléments principalement pris en compte dans la planification : contenus, élèves, matériel .....	133
5.	Typologies de modifications : profils d'enseignants, de décalages et de séquences.....	134
5.1.	Profils d'enseignants selon les décalages.....	135
5.2.	Profils de séquences et types de décalages .....	135
6.	Facteurs d'influence sur la planification et ses modifications en interaction : élèves, enseignants et objet d'enseignement ? .....	136
6.1.	Facteurs d'influence de la planification : enseignants, élèves, contexte .....	136
6.2.	Facteurs d'influence de la réflexion interactive : enseignants, élèves, contexte.....	137
6.3.	Facteurs d'influence des modifications de plan : de la création individuelle à la personnalité de la classe .....	137
6.4.	Facteur d'influence des modifications de plan : l'objet d'enseignement, le cas des « mots difficiles » .....	139
7.	L'archiélève dans la planification : les « représentations ».....	141
7.1.	Précisions terminologiques : les représentations des enseignants, des élèves et des savoirs ..	141
7.2.	Représentation du niveau qui baisse : celui des enseignants ? .....	141
7.3.	Représentations et théories personnelles : la base des décisions de planification .....	143
8.	Les préparations de cours : genre scolaire écrit.....	144
8.1.	Discours contrastés et tensions entre l'écrire « pour faire » et l'écrire « pour faire faire » .....	144

8.2. Postures d'enseignant planificateur : <i>l'improvisateur, le magicien, le narrateur et le dialoguiste</i>	145
9. Improvisation et résistance	147
9.1. L'inévitable imprévisibilité et la nécessaire adaptation interactive : différence entre le novice et l'expert	147
9.2. Rigidité et posture de résistance de la part des enseignants	148
10. Du didactique et du pédagogique : précision disciplinaire	148
Conclusion	150
<b>Synthèse notionnelle en vue de la description des choix méthodologiques</b>	<b>153</b>
<b>Chapitre 8 Démarches et dispositifs de recherche</b>	<b>157</b>
1. Le dispositif global de la recherche GrafeLitt	157
1.1. Choix des textes	158
1.1.1. Le Loup et l'Agneau	158
1.1.1.1. L'auteur et les fables	158
1.1.1.2. La fable à enseigner	158
1.1.2. La Négresse et le Chef des Avalanches	160
1.1.2.1. L'auteur et son univers	160
1.1.2.2. La nouvelle à enseigner	161
1.2. Niveaux scolaires	164
1.3. Population et contrat de recherche avec les enseignants	165
1.4. Recueil des données : entretiens pré, séquences d'enseignement et entretiens post	165
1.4.1. Les entretiens préalables aux séquences (pré)	165
1.4.2. Les séquences d'enseignement	166
1.4.3. Les entretiens postérieurs aux séquences (post)	166
1.5. Traitement des données : transcriptions et synopsis	166
1.5.1. Les transcriptions	166
1.5.1.1. Transana	168
1.5.1.2. Dragon Naturally speaking	168
1.5.2. Les synopsis	168
2. L'archiélève lecteur dans le discours des enseignants sur la planification	172
2.1. Les entretiens pré : « qu'avez-vous prévu pour vos séquences d'enseignement ? »	172
2.1.1. Analyse du discours de l'enseignant : théories et méthodologies	172
2.1.1.1. Déchiffrage structurel et analyse de l'énonciation	172
2.1.1.2. Mécanismes de prise en charge énonciative et degré d'implication	173
2.1.1.3. Analyse comparative : observation des ressemblances et divergences dans le discours des enseignants	174
2.1.2. Analyse du discours et postures énonciatives de l'enseignant vis-à-vis de l'archiélève : notre démarche	175
2.1.3. Vers l'analyse des écarts entre la planification et les séquences d'enseignement	175
3. L'écart entre l'archiélève lecteur et les élèves en classe	176
3.1. Création de <i>présynopsis</i> à partir des entretiens pré	176
3.2. Elaboration de typologies de modifications de plans	176
3.2.1. Comparaison entre le <i>présynopsis</i> et le synopsis de la séquence d'enseignement	176
3.2.2. Réalisation d'une typologie de modifications	177
3.2.3. Identification des dimensions des textes enseignés en jeu dans les modifications	179
3.2.4. Croisement : les modifications didactiques liées aux textes enseignés selon les niveaux scolaires	179
3.3. Recours à la réflexivité des enseignants à partir des entretiens post	179
4. Méthodes mixtes et sélection des données	179
4.1. Méthodes mixtes articulant des analyses quantitatives et qualitatives	179
4.2. Sélection de données analysables qualitativement : études de cas	180
5. Notre recherche en questions	181
5.1. Avantages et limites du dispositif de recherche	181
5.2. Questions de recherche	183
5.2.1. Les variations selon les niveaux scolaires	183
5.2.2. Les variations selon l'objet textuel	183

5.2.3. Les effets croisés selon les deux variables.....	183
6. Vers les chapitres d'analyses.....	184
6.1. Premier volet d'analyses : description de l'archiélève lecteur.....	184
6.2. Deuxième volet d'analyses : confrontation entre l'archiélève lecteur et les élèves en activité	184
7. Précisions de codage et de mises en forme .....	184
<b>PARTIE 2 – L'ARCHIELEVE LECTEUR DANS LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS SUR LA</b>	
<b>PLANIFICATION.....</b>	<b>187</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>189</b>
<b>Chapitre 9 La caractérisation (in)différenciée de l'archiélève lecteur à travers les désignations</b>	
<b>des élèves .....</b>	<b>191</b>
Méthodologie .....	192
Résultats .....	193
1. L'apparition des élèves dans les discours des enseignants sur la planification .....	193
1.1. Dans les discours sur Laf : l'archiélève lecteur outillé pour des tâches potentiellement difficiles	196
1.2. Dans les discours sur Lov : l'archiélève lecteur perdu face à un texte « étrange » et « trop	197
difficile » .....	
1.3. Dans les discours à caractère général : les habitudes des enseignants et de l'archiélève et les	198
appréhensions masquées pour Lov .....	
2. Les degrés de différenciation de l'archiélève lecteur.....	201
2.1. Au primaire : archiélève lecteur en voie de scolarisation (Laf) vs archiélève enfant (Lov) .....	204
2.1.1. Archiélève indifférencié (1) : élève (lecteur) ou enfant de douze ans de huitième .....	205
2.1.2. Archiélève différencié (2) : élève (lecteur) « scolaire » vs enfant (non lecteur).....	207
2.1.3. Archiélève différencié et spécifié (3) : bons lecteurs vs quelques lecteurs en difficulté, dont	209
la spécificité aide à marquer l'exception qui confirme l'archiélève indifférencié .....	
2.2. Au secondaire I : archiélève assimilé aux dispositifs (Laf et Lov) vs archiélève ado (Lov).....	212
2.2.1. Archiélève indifférencié (0/1) : élève-dispositifs pour « le cycle » (Laf et Lov) .....	213
2.2.2. Archiélève différencié et spécifié (3) : élève « ado » (Lov).....	215
2.3. Au secondaire II : archiélève lecteur discipliné (Laf) par une méthode faillible (Lov).....	220
2.3.1. Archiélève indifférencié (0/1) : lecteur discipliné par une méthode.....	220
2.3.2. Archiélève différencié (2) : « bons », « faibles » et « très mauvais » lecteurs .....	225
3. Résultats croisés : de l'indifférenciation à la différenciation de l'archiélève lecteur.....	229
Conclusion .....	230
<b>Chapitre 10 La conception de l'archiélève lecteur à travers la posture énonciative des</b>	
<b>enseignants.....</b>	<b>235</b>
Méthodologie .....	235
Résultats .....	236
1. Différentes voix énonciatives, individuelles et collectives .....	236
1.1. L'enseignant face aux élèves : « je » / « ils ».....	237
1.1.1. Dans les discours sur Laf : l'archiélève réalise les tâches proposées par l'enseignant.....	238
1.1.2. Dans les discours sur Lov : l'archiélève réagit au texte .....	239
1.2. L'enseignant dans le collectif classe : « on » .....	240
1.2.1. Dans les discours sur Laf : l'archiélève habitué aux tâches .....	240
1.2.2. Dans les discours sur Lov : l'enseignant en recherche avec l'archiélève .....	241
1.3. Les lecteurs des textes : « on » .....	241
1.3.1. Dans les discours sur Laf : lecteurs interprètes .....	241
1.3.2. Dans les discours sur Lov : lecteurs en difficulté .....	242
1.4. L'enseignant seul face au texte : « je » .....	243
1.4.1. Dans les discours sur Lov : l'enseignant en difficulté .....	243
1.5. Les enseignants : « on », « nous ».....	243
1.5.1. Dans les discours sur Laf : l'enseignant en attente.....	243
1.5.2. Dans les discours sur Lov : l'enseignant craintif .....	244
1.6. Le chercheur interpellé ou impliqué : « on », « vous », « tu ».....	244
1.6.1. Dans les discours sur Laf : le chercheur (rarement) co-responsable .....	245



1.6.2.	Dans les discours sur Lov : le chercheur (fréquemment) co-responsable et consentant...	245
1.7.	Les élèves interpellés : « vous » .....	246
1.7.1.	Dans les discours sur Laf : la situation de classe dans un discours direct anticipé .....	246
1.7.2.	Dans les discours sur Lov : la situation de classe dans un discours direct anticipé .....	246
1.8.	L'enseignant « dans la peau » des élèves : « je » .....	246
1.8.1.	Dans les discours sur Lov : la projection dans la situation de l'élève .....	246
2.	Résultats croisés : la posture des enseignants face à l'archiélève .....	246
	Conclusion .....	248
<b>Chapitre 11 La place de l'archiélève lecteur à travers les différences fondamentales de planifications .....</b>		
		<b>251</b>
	Méthodologie .....	251
	Résultats .....	251
1.	La structure de la séquence et la place des élèves dans les planifications .....	251
1.1.	Pour Laf : structure arrêtée et encadrée par l'enseignant .....	252
1.2.	Pour Lov : improvisation et appui sur les réactions d'élèves .....	252
2.	L'anticipation des difficultés .....	254
2.1.	Pour Laf : l'enseignant anticipe les difficultés des élèves .....	254
2.2.	Pour Lov : l'enseignant comme modèle de lecteur en difficulté .....	255
3.	Les attentes des enseignants .....	256
3.1.	Pour Laf : l'enseignant possède la réponse attendue .....	256
3.2.	Pour Lov : l'enseignant a des idées d'interprétation mais n'attend pas une réponse .....	257
4.	Les attentes des élèves .....	258
4.1.	Pour Lov : l'enseignant a peur de ne pas répondre aux attentes des élèves .....	258
5.	Synthèse des résultats croisés : la place de l'archiélève lecteur dans la planification .....	259
	Conclusion .....	260
<b>Synthèse de la partie 2 .....</b>		
		<b>263</b>
1.	De l'indifférenciation à la différenciation de l'archiélève lecteur .....	263
1.1.	Des élèves implicites dans les tâches aux élèves spécifiques .....	263
1.2.	De la classe de « bons lecteurs » aux problèmes de gestion de classe .....	264
1.3.	Des élèves aux enfants et aux adolescents .....	264
1.4.	De l'archiélève lecteur outillé à l'archiélève lecteur démuné .....	264
2.	Le processus de disciplinon : de la progression à l'angle mort .....	264
2.1.	De l'enseignant décideur à l'enseignant ignorant ou le besoin de recourir à d'autres autorités que la sienne .....	265
2.2.	Renversement de la relation asymétrique entre l'enseignant et les élèves .....	265
2.3.	Plus de place à l'improvisation et aux réactions des élèves .....	265
2.4.	D'un archiélève lecteur accompagné à un élève autonome dans les tâches, voire livré à lui-même .....	266
<b>PARTIE 3 – LES MODIFICATIONS DE PLANS ET LES ECARTS ENTRE L'ARCHIELEVE LECTEUR ET LES ELEVES EN CLASSE .....</b>		
		<b>267</b>
	Introduction .....	269
<b>Chapitre 12 Les modifications de plans dans la structure et dans les tâches : confrontation des présynopsis et des synopsis .....</b>		
		<b>271</b>
	Méthodologie .....	273
	Résultats .....	277
1.	Modifications de dispositifs : nombreuses et partiellement inattendues .....	277
1.1.	Des différences en fonction des niveaux scolaires et des textes enseignés .....	277
1.2.	Des types de modifications inégalement répartis .....	279
1.2.1.	Les modifications de structure .....	280
1.2.2.	Les modifications de tâches .....	283
1.3.	Les moments propices : des modifications préparées et des modifications improvisées .....	285
1.4.	Durée prévue et durée effective des séquences d'enseignement .....	285
2.	Dispositifs non modifiés entre le prévu et la séquence d'enseignement : moins nombreux mais révélateurs .....	287

2.1. Les dispositifs identiques .....	287
2.2. Les dispositifs à choix conditionnels .....	288
Conclusion .....	289
<b>Chapitre 13 Les dimensions enseignées du texte réputé littéraire en jeu dans les dispositifs modifiés .....</b>	<b>293</b>
Méthodologie .....	293
1. Démarche d'élaboration des catégories des dimensions textuelles enseignées grâce à une structure à deux niveaux .....	293
2. Présentation et description des catégories selon les trois modes d'approche du texte.....	296
Résultats .....	308
3. Les dimensions textuelles en jeu dans les dispositifs modifiés des séquences Laf et Lov : tendances globales .....	308
3.1. Dimensions de l'appropriation du texte.....	309
3.2. Dimensions du commentaire de texte .....	309
3.3. Dimensions du discours sur la réception.....	310
Conclusion .....	310
<b>Chapitre 14 Les interactions dans les modifications de plans : quelle part d'influence de l'objet, de l'enseignant et de l'élève ? .....</b>	<b>313</b>
Méthodologie .....	313
Résultats .....	314
1. Primaire : des élèves répondant (et parfois résistant) aux tâches demandées par les enseignants (Laf), des élèves en demande d'approfondissements interprétatifs (Lov).....	314
1.1. Séquences 1_1 : des élèves qui rencontrent plus (pour Laf) ou autant (pour Lov) d'obstacles anticipés pour l'archiélève lecteur .....	314
1.1.1. 1_1_Laf : conséquence de la résistance d'un dispositif liée à l'absence de connaissances requises et inadéquation de la tâche avec le texte .....	315
1.1.2. 1_1_Lov : adaptation au processus de construction du sens des élèves .....	315
1.1.3. Les séquences 1-1 Laf et Lov .....	316
1.2. Séquences 1_3 : des élèves plus (Lov) ou moins (Laf) enthousiastes que l'archiélève lecteur ..	318
1.2.1. 1_3_Laf : adéquation du plan et élèves plus disciplinés que prévu .....	319
1.2.2. 1_3_Lov : adaptation au rythme des élèves plus rapides.....	319
1.2.3. Les séquences 1-3 Laf et Lov .....	321
1.3. Séquences 1_10 : des élèves plus disciplinés que l'archiélève lecteur (Laf et Lov).....	322
1.3.1. 1_10_Laf : résistance à la consigne habituelle d'imagination (d'hypothèses basées sur des éléments textuels).....	323
1.3.2. 1_10_Lov : résistance à la tâche d'imagination (« créative », non basée sur des éléments du texte) .....	324
1.3.3. Les séquences 1_10 Laf et Lov.....	325
1.4. Synthèse pour le primaire .....	328
2. Secondaire I : des élèves s'appuyant sur leurs acquis scolaires (Laf et Lov) et formulant des jugements politiques inattendus (Lov).....	329
2.1. Séquences 2_5 : des élèves construisant du sens comme l'archiélève lecteur (pour Laf) et n'étant pas perdus comme l'archiélève lecteur (pour Lov).....	330
2.1.1. 2_5_Laf : adéquation du plan et construction du sens par les élèves.....	330
2.1.2. 2_5_Lov : anticipation du plan par les élèves et dépassement des interprétations avancées par l'enseignant .....	331
2.1.3. Les séquences 2_5 Laf et Lov.....	331
2.2. Séquences 2_8 : des élèves démontrant plus (Lov) ou moins (Laf) d'intérêt que l'archiélève lecteur .....	333
2.2.1. 2_8_Laf : alternance entre le prévu et l'imprévu, passages par les apports des élèves et retours au plan .....	334
2.2.2. 2_8_Lov : progression du plan prévu vers l'imprévu, considération progressive des apports des élèves .....	336
2.2.3. Les séquences 2_8 Laf et Lov.....	337

2.3.	Séquences 2_10 : des élèves plus rapides et plus (Laf) ou autant (Lov) autonomes que l'archiélève lecteur .....	340
2.3.1.	2_10_Laf : quasi adéquation du plan et anticipation des conclusions par les élèves .....	340
2.3.2.	2_10_Lov : adéquation du plan ouvert et élémentarisation en dimensions textuelles par les élèves « seuls » .....	341
2.3.3.	Les séquences 2_10 Laf et Lov .....	342
2.4.	Synthèse pour le secondaire I .....	345
3.	Secondaire II : des élèves mobilisant des notions connues et nécessaires à l'analyse d'un objet textuel peu élémentarisé (Laf et Lov) .....	346
3.1.	Séquences 3_2 : des élèves qui appliquent (Laf) et remettent en question (Lov) des méthodes d'analyse textuelle prévues pour l'archiélève lecteur .....	346
3.1.1.	3_2_Laf : adéquation des dispositifs peu nombreux et mobilisation des dimensions nécessaires par les élèves .....	347
3.1.2.	3_2_Lov : adaptation des nombreux dispositifs et remise en question des tâches habituelles .....	348
3.1.3.	Les séquences 3_2 .....	349
3.2.	Séquences 3_6 : des élèves qui approfondissent plus (Lov) ou moins (Laf) l'analyse textuelle que l'archiélève lecteur .....	351
3.2.1.	3_6_Laf : insatisfaction et adéquation du plan et de ses nombreuses révisions préparées .....	352
3.2.2.	3_6_Lov : improvisation et nombreux approfondissements non préparés .....	354
3.2.3.	Les séquences 3_6 .....	355
3.3.	Séquences 3_7 : des élèves qui correspondent à l'archiélève lecteur jusqu'à ce que leurs besoins interprétatifs prennent le dessus (Laf et Lov) .....	357
3.3.1.	3_7_Laf : rigidité du plan puis considérations des apports des élèves .....	358
3.3.2.	3_7_Lov : brève improvisation « rigidifiée » puis considérations des apports des élèves .....	359
3.3.3.	Les séquences 3_7 .....	360
3.4.	Synthèse pour le secondaire II .....	363
	Conclusion .....	365
	<b>Synthèse de la partie 3 .....</b>	<b>369</b>
1.	Les pratiques sédimentées des enseignants au fil des niveaux scolaires .....	369
1.1.	Un objet traité de façon de plus en plus classique .....	369
1.2.	Un objet de moins en moins élémentarisé dans un temps d'appropriation de plus en plus court .....	370
2.	Le rôle des élèves dans la construction de l'objet enseigné : influence communicationnelle et décloisonnement entre compréhension et interprétation .....	371
2.1.	Les conséquences d'un objet de moins en moins élémentarisé .....	371
2.2.	Les conséquences d'une appropriation de texte moins approfondie .....	371
2.3.	Les conséquences sur la réception des élèves .....	371
3.	L'influence réciproque entre les enseignants et les élèves sur la construction de l'objet : des élèves de plus en plus autonomes .....	372
3.1.	Qui guide la séquence ? L'enseignant guide la séquence sur la fable, les élèves guident la séquence sur la nouvelle .....	373
3.2.	L'enseignant doit-il délivrer la « bonne réponse » dans des séquences d'enseignement de la lecture de textes réputés littéraires? .....	373
3.3.	Les conséquences et le dépassement des appréhensions de l'enseignement du texte de Lovay .....	374
3.3.1.	Influence de la posture des enseignants dans la présentation du texte sur la réception des élèves .....	374
3.3.2.	Correspondance et dépassement de l'archiélève lecteur par les élèves .....	375
3.3.3.	Influence de la manière dont les élèves reçoivent le texte sur la conception des enseignants concernant l'enseignement de la nouvelle .....	375
3.4.	Conséquence des conceptions « trop » classiques de l'enseignement de textes réputés littéraires : résistance de certains enseignants pour Lov .....	376
3.5.	Biais de la recherche : déresponsabilisation du choix de l'objet enseigné .....	377
3.6.	Conséquence sur l'objet : obstacles et imprévus .....	377

3.6.1. Quand les obstacles liés à l'objet sont des apports en lecture.....	377
3.6.2. Quand le manque d'imprévus indique un déroulement insatisfaisant .....	377
3.7. Influence des élèves sur la réputation littéraire conçue par les enseignants : l'image de l'élève imbécile inversée.....	377
4. L'influence du degré de différenciation de l'archiélève lecteur et le geste de planification .....	378
<b>CONCLUSION ET PERSPECTIVES.....</b>	<b>381</b>
1. Du rapprochement théorique risqué aux multiples démarches .....	381
2. Variations du geste de planification, de l'archiélève lecteur et du rôle des élèves en fonction des niveaux, des textes et de leurs effets croisés .....	382
2.1. Variation selon les niveaux scolaires.....	383
2.1.1. Quelles différences constate-t-on dans la planification de l'enseignant selon les niveaux ? .....	383
2.1.2. Quelles sont les caractéristiques de l'archiélève lecteur apparaissant dans la planification enseignante selon les niveaux ? .....	383
2.1.3. Quelles différences dans le rôle des élèves peut-on observer d'un niveau à l'autre ? .....	383
2.2. Variations selon les textes.....	384
2.2.1. En quoi les caractéristiques des textes influencent-elles le geste de planification ? .....	384
2.2.2. L'archiélève lecteur sera-t-il caractérisé différemment en fonction du texte enseigné ? ..	385
2.2.3. Quels effets le texte a-t-il sur le travail des élèves ? .....	385
2.3. Les effets croisés selon les deux variables .....	385
2.3.1. En quoi le geste de planification de l'enseignant diffère-t-il selon les deux variables ? ....	385
2.3.2. Quelles sont les variations de l'archiélève lecteur selon les textes enseignés et les niveaux scolaires ? .....	386
2.3.3. L'effet de la nature des textes est-il différent en fonction du niveau des élèves ? .....	387
3. Apports de la thèse .....	389
4. Limites de la recherche et ouverture vers des perspectives nouvelles.....	389
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>393</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>415</b>
Annexe 1 - <i>Le loup et l'agneau</i> .....	417
Annexe 2 - <i>La Négrresse et le chef des Avalanches</i> .....	419
Annexe 3 - Echantillon des enseignants de la recherche.....	421
Annexe 4 - Conventions des symboles pour les transcriptions .....	423
Annexe 5 - Tableaux : les occurrences de mots désignant les élèves .....	425
Annexe 6 - Tableaux : l'archiélève lecteur indifférencié ou différencié .....	427
Annexe 7 - Tableaux : les modifications de dispositifs .....	429
Annexe 8 - Liste des tâches de dispositifs classés selon les catégories de dimensions .....	431
Annexe 9 - Analyse des interactions activité par activité .....	439
1. Primaire.....	439
1.1. Séquences 1_1 .....	439
1.1.1. 1_1_Laf .....	439
1.1.2. 1_1_Lov .....	442
1.2. Séquences 1_3 .....	447
1.2.1. 1_3_Laf .....	447
1.2.2. 1_3_Lov .....	448
1.3. Séquences 1_10 .....	455
1.3.1. 1_10_Laf .....	455
1.3.2. 1_10_Lov .....	465
2. Secondaire I.....	477
2.1. Séquences 2_5 .....	477
2.1.1. 2_5_Laf .....	477
2.1.2. 2_5_Lov .....	480
2.2. Séquences 2_8 .....	485

2.2.1.	2_8_Laf .....	485
2.2.2.	2_8_Lov .....	492
2.3.	Séquences 2_10 .....	499
2.3.1.	2_10_Laf .....	499
2.3.2.	2_10_Lov .....	503
3.	Secondaire II .....	511
3.1.	Séquences 3_2 .....	511
3.1.1.	3_2_Laf .....	511
3.1.2.	3_2_Lov .....	512
3.2.	Séquences 3_6 .....	520
3.2.1.	3_6_Laf .....	520
3.2.2.	3_6_Lov .....	527
3.2.3.	3_6_LafLov suite .....	533
3.3.	Séquences 3_7 .....	533
3.3.1.	3_7_Laf .....	533
3.3.2.	3_7_Lov .....	540
3.3.3.	3_7_LafLov .....	542

# INTRODUCTION<sup>1</sup>

De nombreuses recherches en sciences de l'éducation ont traité, d'une part, de l'élève en tant qu'entité générale pour qui l'enseignant<sup>2</sup> prévoit une séquence d'enseignement, et d'autre part, de la planification enseignante. Cependant, ces deux objets d'études, qui sont au cœur de cette thèse, ont été traités essentiellement d'un point de vue psychopédagogique ou cognitiviste, sans prise en compte de l'influence des contenus enseignés sur ceux-ci. Ces recherches proposent une conception duale de l'enseignement formulant leurs résultats selon la relation entre l'enseignant et les élèves. Notre ancrage didactique pose comme base de nos recherches sur l'entité « élève » et la planification une articulation entre les trois pôles du triangle didactique : celui de l'enseignant, celui des élèves et celui des objets enseignés.

Dans les années 1970, Dahllöf et Lundgren observent que l'enseignant, lorsqu'il planifie ou lorsqu'il donne cours, s'adresse non pas à tous les élèves individuels de la classe mais à un ou différents *groupes de référence* (ou « steering group ») au sein de celle-ci. A la fin des années 1980, Bromme observe, pour sa part, que l'enseignant s'adresse plutôt à un *élève collectif* (ou « collective student »). De nombreuses recherches se sont ensuite penchées sur la manière dont ces entités étaient caractérisées par les enseignants ; et s'il s'agissait de différents groupes d'élèves basés sur leurs caractéristiques empiriques ou, plutôt, d'une image collective mentalisée de la classe. Les théories établissant que l'entité à laquelle les enseignants s'adressent est composée de différents groupes d'élèves de la classe se sont imposées. Par ailleurs, divers travaux ont étudié les caractéristiques différenciatrices des élèves au sein de la classe. Malgré le fait que ceux-ci puissent être différenciés selon diverses caractéristiques pouvant être liées aussi bien à l'image de l'*élève* selon ses dimensions scolaires qu'à celle de l'*enfant* ou de l'*adolescent* selon ses dimensions extrascolaires, la plupart des théories de la *différenciation* des élèves les distinguent sur la base de leur degré de capacité (ou performance) estimé par les enseignants, séparant alors les élèves entre « faibles », « moyens » ou « forts ».

En ce qui concerne la planification, elle a été largement étudiée, en dominante au sein de théories cognitivistes qui visent les processus mentaux régissant la *pensée enseignante*. Les auteurs tels que Jackson, à la fin des années 1960, relie la planification aux trois temporalités des séquences d'enseignement : la phase pré-active, la phase interactive et la phase post-active. Les deux fonctions qui sont attribuées à la planification enseignante sont celle de l'anticipation des dispositifs et celle de l'adaptation durant les activités en classe, marquant ainsi l'interdépendance entre les plans et les séquences d'enseignement. Une phase d'ajustement rétrospectif (permettant l'anticipation de séquences futures) est également pointée par certains chercheurs. Plusieurs recherches identifient les facteurs d'influence,

---

<sup>1</sup> Nous utilisons l'orthographe rectifiée selon les propositions du Conseil supérieur de la langue française, approuvée par l'Académie française en 1990, et officiellement recommandée depuis 2016.

<sup>2</sup> Pour des raisons malheureusement pratiques, et après de longues hésitations et réflexions, nous avons décidé d'utiliser le masculin généralisant. Le parcours réflexif que nous avons effectué à ce propos correspond à celui très justement exprimé par Clivaz (2011) : « Les enseignant-e-s que j'ai rencontré-e-s sont majoritairement des femmes. J'ai donc dans un premier temps rédigé toute cette thèse en mettant le féminin ET le masculin de tous les noms, adjectifs, pronoms... La lourdeur des tournures a eu finalement raison de mon obstination. J'ai ensuite pensé (...) utiliser tout simplement le terme générique d'enseignantes pour désigner femmes et hommes. Le problème était alors qu'on avait l'impression que les constatations énoncées ne concernaient que les enseignantes de genre féminin. Ramené à la dure réalité sexiste de la langue de la Marquise de Sévigné, je me suis résolu à utiliser le terme d'enseignant qui, dans mon esprit, est un terme générique désignant les individus masculins et féminins au même titre que hibou ou chouette... Merci aux lectrices et lecteurs d'en tenir compte » (p. 6).

d'une part, de la planification enseignante, et d'autre part, des modifications de plans durant l'interaction scolaire : elles établissent, entre autres, des profils d'enseignants selon leur degré de *planificateur* ou d'*improvisateur*. La conception de l'enseignement apparaît moins binaire mettant en avant non pas seulement l'influence de l'enseignant et des élèves sur la planification et ses ajustements, mais aussi celle du contexte scolaire. Si l'influence des contenus enseignés est évoquée, celle-ci fait rarement l'objet de recherche approfondie. D'un point de vue didactique, certaines recherches, essentiellement en mathématiques, visent à étudier les causes didactiques des écarts entre les prescriptions scolaires, la planification des enseignants et les séquences effectives. D'autres recherches se penchent sur les genres scolaires liés à la planification tel que le genre écrit de la « préparation de cours ». Cependant, la planification n'est jamais considérée comme *geste fondamental de l'enseignement* codéterminé par les trois pôles didactiques. A cet égard, l'ouvrage de De Kesel, Bouhon, Dufays et Plumet (2013) ouvre la voie en étudiant la planification comme activité consubstantielle de tout travail enseignant ainsi que les aspects disciplinaires en jeu dans le processus de planification.

Dans ce travail de thèse, nous poursuivons un double but de conceptualisation didactique. D'une part, nous voulons définir une notion en construction, celle de *l'archiélève*, en tant qu'entité projetée par l'enseignant à propos de ses élèves, avant, durant, et après la séquence d'enseignement. D'autre part, nous visons à définir le *geste didactique de planification* par lequel l'enseignant articule l'*anticipation* par l'élaboration de dispositifs didactiques et l'*adaptation* aux activités scolaires menées en classe.

Le questionnement à l'origine de notre réflexion a été le suivant : comment (a) l'archiélève lecteur et (b) le geste de planification varient-ils en fonction de l'enseignant, des élèves et des savoirs et savoir-faire enseignés ?

Précisément, les exemples de questions que nous nous sommes posés étaient les suivants :

- a. Quelle est la part d'influence de l'archiélève sur les élèves et, inversement, des élèves sur l'archiélève ? Quelle est la part d'influence de l'enseignant à travers l'archiélève, c'est-à-dire, à quel point les élèves deviennent-ils la « projection » de l'enseignant ? Dans quelle mesure les élèves tendent-ils à s'adapter aux attentes de l'enseignant ? Ces attentes changent-elles en fonction du texte enseigné ?
- b. Quelle place est accordée aux élèves dans la planification ? Quelle est la part effectivement jouée par les élèves dans la co-construction de la séquence d'enseignement, c'est-à-dire jusqu'à quel point l'élève est-il acteur de la séquence dans la construction de l'objet enseigné ?

Ces questions nous amènent à préciser notre but. Nous voulons situer ces deux notions à travers l'influence réciproque des trois pôles du triangle didactique : le travail des enseignants, le rôle des élèves, ainsi que l'objet d'enseignement et sa spécificité disciplinaire. Il s'agira donc de décrire l'*archiélève lecteur* au sein de séquences planifiées (et adaptées) sur l'objet disciplinaire au centre de cette thèse : la *lecture réputée littéraire de textes dits littéraires* en classe de français.

A cet égard, deux sources d'influence sur l'objet d'enseignement orientent notre réflexion : les approches de l'enseignement de la lecture et les théories littéraires. Premièrement, au sein de pratiques sédimentées (Schneuwly et Dolz, 2009), l'enseignement peut être mis en œuvre par une approche plutôt *classique* ou plutôt *réformée*, et plus particulièrement, en littérature, les approches réformées peuvent suivre des modèles *inférentiel* ou plutôt *interprétatif* (Thévenaz-Christen, 2014). Deuxièmement, la définition de la « lecture littéraire » est généralement associée à une conception binaire opposant une lecture critique et experte de

textes particulièrement résistants à une lecture spontanée et naïve de textes dits « lisibles » (voir notamment Daunay, 1999; Louichon, 2011; Tauveron, 1999).

Pour synthétiser, nous proposons d'étudier l'entité projetée par l'enseignant sous l'angle didactique, en construisant la notion d'archiélève lecteur « littéraire », et d'analyser la planification en tant que geste didactique de l'enseignement de la lecture réputée littéraire. Dans la phase anticipatrice de la planification interviennent les conceptions que l'enseignant a des élèves (archiélève lecteur) et de l'objet (élémentarisé en dimensions à travers les tâches) ; dans la phase d'adaptation apparaissent les écarts, d'une part, entre l'archiélève lecteur et les élèves de la classe et, d'autre part, entre les dispositifs prévus et les activités réalisées. Notre propos est de mettre en avant le rôle joué par les enseignants et les élèves dans la co-construction de la lecture réputée littéraire, tout en montrant l'effet des textes dits littéraires sur l'enseignement.

La conceptualisation didactique de l'archiélève lecteur et du geste de planification ouvre une nouvelle perspective de recherche dans laquelle ces deux notions sont, par définition, étudiées sous l'angle de l'interdépendance des trois pôles du triangle didactique. Les enjeux de ce travail sont de deux ordres. Sur le plan épistémologique, nous voulons contribuer à la compréhension des pratiques ordinaires dans l'enseignement de la lecture réputée littéraire : d'une part, en faisant ressortir l'écart potentiel entre l'archiélève lecteur à qui l'enseignant pense quand il planifie et les élèves en classe avec leurs besoins propres pour leurs apprentissages ; d'autre part, en étudiant le geste de planification de séquences d'enseignement à propos de la lecture réputée littéraire. Dans une perspective méthodologique, nous proposons et expérimentons des démarches s'appuyant sur des outils didactiques et linguistiques pour étudier la caractérisation de l'archiélève lecteur dans le discours des enseignants, la planification selon les gestes didactiques fondamentaux de l'enseignement et le rôle des élèves dans les séquences sur la base des modifications de plans. Précisément, l'analyse du discours enseignant sur la planification permet de faire émerger sa projection de l'archiélève lecteur et sa conception de l'enseignement de la lecture réputée littéraire de textes dits littéraires. L'étude de l'écart entre la planification (pratique envisagée) et la séquence d'enseignement (pratique effective) permet d'observer le rôle essentiel joué par les élèves durant la séquence, et l'influence qu'a l'objet littéraire sur leur activité en classe.

Notre travail s'insère dans une recherche globale visant à décrire les pratiques ordinaires d'enseignement de la lecture de textes littéraires en classe de français en Suisse romande<sup>3</sup>. Plus précisément, cette étude porte sur le travail enseignant vis-à-vis de cet objet enseigné particulier qu'est le texte littéraire en fonction de deux variables : le niveau scolaire (primaire, secondaire I, secondaire II) et la nature du texte selon sa tradition scolaire et littéraire (degré et type d'apprêt didactique). Les analyses déjà menées se sont surtout centrées sur les séquences d'enseignement dans leur ensemble et sur le travail de l'enseignant. Complémentaire à celles-ci, notre étude aborde l'enseignement de textes dits littéraires à travers le prisme de l'élève et de ses contributions en classe. En effet, nous voulons inclure le point de vue de l'élève dans nos analyses et la prise en compte par l'enseignant de leurs réactions aux dispositifs mis en place. Pour cela, en nous basant sur les entretiens réalisés avant les séquences d'enseignement, nous observons le travail de l'enseignant à travers ce que nous désignons l'archiélève lecteur et, nous utilisons la planification enseignante pour identifier les contributions des élèves lors des modifications de plan, et leur origine dans les

---

<sup>3</sup> La recherche, dirigée par B. Schneuwly et C. Ronveaux, est effectuée par l'équipe du GRAFE (Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné, Université de Genève) financée par le Fond National Suisse n° 100013\_129797 : « Lecture de littérature au fil des niveaux scolaires. Analyse comparative de l'enseignement de deux textes contrastés ».



séquences d'enseignement mettant en jeu les trois pôles didactiques. L'analyse de ces modifications thématise ainsi les *obstacles* générés par les dispositifs d'enseignements et les *apports* des élèves, ainsi que certains moments de *régulation*.

Ainsi, la recherche vise à étudier le rôle de l'élève dans la co-construction de l'objet enseigné en classe, en observant les contributions des élèves dans la séquence d'enseignement, précisément, leur rôle dans les modifications du plan prévu par l'enseignant. La mise en rapport de la planification par l'enseignant avec les pratiques effectives constitue l'indicateur des obstacles. Observer le rôle des élèves durant la séquence d'enseignement implique, d'une part, de définir ces derniers comme des acteurs dans la construction de l'objet enseigné, la lecture de textes dits littéraires, et d'autre part, de prendre en compte l'influence de l'objet textuel lui-même sur la confection de la séquence, son déroulement et la part d'influence qu'y prennent ses acteurs. Par ailleurs, nous observons également la transformation du rôle de l'élève et de son rapport à l'objet enseigné en fonction des différents niveaux scolaires.

Nous pensons que l'écart entre la séquence planifiée (corrélée à l'image de l'archiélève lecteur) et la séquence effective (reliée aux contributions des élèves en classe) peut avoir pour origine l'effet du texte sur les élèves et la *disciplination* des élèves en lecture réputée littéraire supposées pour chaque niveau scolaire. Pour décrire l'archiélève lecteur, nous ne nous inscrivons pas dans la lignée des travaux sur les représentations mentales des enseignants mais nous voulons l'observer à travers les gestes tangibles de l'enseignement. Pour cette raison, l'étude de la planification en tant que geste est fondamentale car elle permet de confronter l'archiélève projeté par l'enseignant à travers des dispositifs prévus pour celui-ci au rôle joué par les élèves dans les modifications de plan lorsqu'ils réalisent les activités en classe.

La thèse est divisée en trois parties qui permettent de réaliser notre objectif de conceptualisation didactique des deux notions en construction : l'archiélève lecteur et le geste de planification. La première partie pose les bases théoriques et méthodologiques de la thèse. Elle est divisée en trois sous-parties. Premièrement, au fil des chapitres 1, 2 et 3, nous posons les bases théoriques pour la construction de l'archiélève lecteur à partir de notre ancrage sociohistorique disciplinaire ainsi que des théories littéraires permettant de définir l'objet enseigné. Ces premiers chapitres sont à corréler avec le premier volet d'analyses (correspondant à la partie 2 de la thèse consacrée à la description de l'archiélève lecteur de textes dits littéraires, voir ci-après). Deuxièmement, à travers les chapitres 4, 5, 6 et 7, nous établissons les bases théoriques permettant, grâce aux outils et aux notions didactiques, d'étudier, d'une part, l'adéquation entre la planification et les séquences d'enseignement, et d'autre part, l'origine des écarts potentiels à travers le travail de l'enseignant, les contributions des élèves et la spécificité des savoirs et savoir-faire enseignés (et leur influence réciproque). Cette deuxième sous-partie est à mettre en parallèle avec le deuxième volet d'analyses (qui correspond à la partie 3 de la thèse, consacrée à l'analyse des séquences d'enseignement et aux écarts avec la planification prévue, voir ci-après). Le dernier chapitre de la première partie (chapitre 8) expose les démarches méthodologiques de la recherche, ce qui permet la transition avec les parties d'analyse (2 et 3).

Plus particulièrement, le chapitre 1 présente le cadre transpositif dans lequel notre recherche s'insère, reflétant les processus de disciplinarisation des savoirs et de disciplinatio

texte ; et d'autre part, l'Elève à qui s'adresse la séquence d'enseignement planifiée. Ce chapitre vise à mettre en évidence différents éléments permettant de caractériser un archiélève lecteur. Différentes notions désignant une entité correspondante y sont abordées selon un point de vue littéraire, pédagogique et didactique. Ensuite, le chapitre 3, établit une première définition de l'archiélève lecteur après avoir exposé les quelques recherches récentes autour de la notion en construction (ce premier aperçu sera affiné grâce aux analyses de la partie 2). Le chapitre 4 présente la séquence d'enseignement selon notre conception en tant que co-construction. Nous passons en revue différents éléments définissant le travail des enseignants, la coopération des élèves avec ceux-ci et les activités scolaires concernant la lecture en classe. Après s'être focalisé sur le travail enseignant et avoir abordé le rôle de l'élève selon l'archiélève projeté par l'enseignant, nous nous centrons, dans le chapitre 5, sur le rôle des élèves en classe et leur influence possible sur cette projection. Les éléments pouvant caractériser leur différenciation au sein de la classe sont également traités. Dans le chapitre 6, nous présentons notre conception des obstacles, parfois décrits comme incidents, et qui peuvent donner lieu à des imprévus. Ils serviront à identifier le rôle des élèves dans la co-construction des contenus, grâce aux moments de modifications de plans. Le chapitre 7 est entièrement consacré à la question de la planification à travers diverses théories, essentiellement psychopédagogiques et cognitivistes, et aussi didactiques. A la fin de ce chapitre, une première définition du geste de planification corrélé à la notion d'archiélève lecteur sera présentée. Une synthèse permet de relier les bases théoriques et notionnelles retenues au fil des 7 premiers chapitres, en proposant un questionnement général ; celle-ci introduit le chapitre 8 dans lequel ces questions sont approfondies et déclinées selon les variables de la recherche. En effet, ce dernier chapitre de la première partie est dédié à la présentation des démarches et des méthodes utilisées. Les choix méthodologiques de la recherche globale y sont d'abord exposés et, ensuite, les choix propres à notre étude y sont décrits. Etant donné que chaque chapitre d'analyses applique une méthodologie particulière, chacun de ces chapitres sera introduit par une description méthodologique plus détaillée.

Les deuxième et troisième parties de la thèse sont consacrées à l'exposition des analyses réalisées et des résultats obtenus. Pour décrire, d'une part, l'archiélève lecteur construit par l'enseignant ainsi que sa corrélation avec le geste de planification (partie 2), et d'autre part, pour observer l'écart de l'archiélève lecteur et des élèves en classe à travers les modifications de plans (partie 3), nous avons ainsi procédé à une analyse multifocale séparée en deux grandes parties.

Le premier volet d'analyses (partie 2) vise à décrire les caractéristiques de l'archiélève lecteur à travers l'analyse du discours des enseignants sur la planification lors d'entretiens, selon les niveaux scolaires et les textes à enseigner. Elle comporte trois chapitres (9, 10 et 11). Précisément, le chapitre 9 aborde différentes facettes de l'archiélève selon l'objet sur lequel porte le discours de l'enseignant et le caractère différencié ou indifférencié de l'archiélève à travers nos deux variables. Ce chapitre porte sur tout le corpus d'entretiens à disposition et vise à donner une image globale de l'archiélève lecteur qui en ressort. Les deux chapitres suivants consistent en études de cas selon des critères d'observations plus spécifiques. Ils s'appuient sur neuf entretiens. Le chapitre 10 met en évidence la posture énonciative des enseignants vis-à-vis des élèves lorsqu'ils décrivent les tâches qu'ils ont prévues pour les deux séquences. Ces postures montrent des rapports de proximité ou de distance avec les élèves, ainsi que des rapports d'inclusion ou d'exclusion dans les tâches, selon les niveaux scolaires et les textes à enseigner. Ceci permet de mettre en évidence un archiélève lecteur qui semble capable d'accomplir seul les tâches ou qui, au contraire, a besoin d'être accompagné dans celles-ci. Le chapitre 11 met en exergue les différences fondamentales qui apparaissent dans les discours sur la planification selon les niveaux scolaires et les textes à enseigner. Les

résultats permettent d'identifier des facettes du geste de planification qui change en fonction de ces variables et en fonction de l'archiélève lecteur qui aura été défini dans les deux chapitres précédents.

Le deuxième volet d'analyses (partie 3) a pour objectif de mettre en évidence l'écart entre l'archiélève lecteur et les élèves des séquences spécifiques selon les mêmes variables. Cette partie est également composée de trois chapitres (12, 13, 14). Dix-huit séquences d'enseignement sont comparées avec les dix-huit *présynopsis* (plans reconstitués par le chercheur) de ces séquences. Le chapitre 12 met en évidence les types de modifications de plans observées au sein de la macrostructure des séquences. Une typologie de modifications est établie sur la base des observations : il s'agit, d'un côté, des modifications concernant la structure des séquences organisées en dispositifs et, d'un autre côté, des modifications concernant les tâches prévues, observées grâce aux consignes et à leurs reformulations. Ensuite, le chapitre 13 établit une typologie des dimensions des textes enseignés présents dans les dispositifs modifiés et non modifiés. Et enfin, le chapitre 14 consiste en une étude minutieuse des dispositifs modifiés pour analyser le rôle des élèves dans les modifications de plans à travers leurs contributions (obstacles et apports) et le lien avec les dimensions textuelles spécifiques qui sont étudiées dans ces dispositifs modifiés.

A l'issue de ce parcours conceptuel et expérimental, nous formulerons nos conclusions sur la base des notions théoriques et des résultats en mettant en évidence trois éléments transversaux à nos analyses. Nous pourrions décrire : 1) le geste de planification ; 2) l'archiélève lecteur qui aura été observé dans le discours des enseignants sur la planification ; et 3) le rôle des élèves ressorti de nos analyses concernant les écarts entre le prévu et les modifications de plans. Nous montrerons l'effet prépondérant des niveaux scolaires ainsi que de la nature des textes lus en classe sur ces éléments. Nous pourrions alors proposer des perspectives pour approfondir la réflexion suite à nos résultats.

**PARTIE 1 – VERS UNE DEFINITION  
DE L'ARCHIELEVE LECTEUR DE  
TEXTES REPUTES LITTERAIRES A  
TRAVERS LE GESTE DE  
PLANIFICATION**



## Introduction

Cette première partie situe le cadre théorique et méthodologique de la thèse. Elle est subdivisée en trois sous-parties : la première (chapitres 1, 2 et 3) nous permet de développer notre description de l'archiélève lecteur à travers les théories littéraires et les théories didactiques et pédagogiques ; la deuxième (chapitres 4, 5, 6 et 7) décrit les gestes de l'enseignement et, particulièrement, celui de planification, à travers des théories didactiques, cognitivistes et psychopédagogiques ; et la troisième sous-partie (chapitre 8) consiste en la présentation des démarches et des dispositifs mis en place pour investiguer les deux notions didactiques en construction au centre de ce travail : l'archiélève lecteur et le geste de planification.

Les deux premières sous-parties posent les bases théoriques sous-tendant les analyses développées dans les parties 2 et 3 de la thèse. Précisément, les chapitres 1 à 3 sont liés aux analyses de la partie 2 et les chapitres 4 à 7 concernent la partie 3. La première sous-partie vise la construction de l'archiélève lecteur ; la deuxième sous-partie cible les écarts entre l'archiélève lecteur (issu de la planification enseignante) et les élèves en classe (dans les activités des séquences d'enseignement). La troisième sous-partie méthodologique permet la transition entre les notions théoriques articulées et les analyses et résultats de la recherche.

Plus spécifiquement, la première sous-partie propose un parcours vers la définition en construction de l'archiélève lecteur de texte réputé littéraire. Dans le chapitre 1, nous posons les bases de notre ancrage disciplinaire selon une perspective sociohistorique des disciplines permettant d'aborder la question de la réputation littéraire de la lecture de textes dits littéraires, objet d'enseignement étudié. Dans le chapitre 2, nous présentons, d'une part, les théories littéraires décrivant le lecteur destinataire des textes, et d'autre part, les théories didactiques et pédagogiques, décrivant l'élève destinataire des séquences d'enseignement planifiées. Ceci pour décrire un archiélève lecteur de texte réputé littéraire sur la base de diverses notions équivalant au préfixe choisi, celui d' « archi ». Dans le chapitre 3, nous passons en revue les quelques études actuelles menées sur l'archiélève lecteur et scripteur, et nous établissons les bases de sa définition.

La deuxième sous-partie concerne plus directement le travail enseignant et les écarts entre le plan prévu et la séquence d'enseignement. La séquence étant conçue comme une co-construction de l'objet enseigné, le rôle des élèves est retracé à partir des modifications de plan. Celles-ci mettent en évidence une distance potentielle entre l'archiélève projeté par l'enseignant lors de la planification et les élèves réalisant les activités en classe. Dans le chapitre 4, nous définissons les éléments caractéristiques des séquences selon les trois pôles du triangle didactique à travers les gestes fondamentaux de l'enseignement, la coopération entre les enseignants et les élèves inhérente au contrat didactique implicite qui les relie, ainsi que les genres d'activités scolaires autour de la lecture réputée littéraire. L'accent est surtout porté sur l'enseignant. Dans le chapitre 5, le pôle « élèves » est développé et mis en regard de la construction de l'archiélève par l'enseignant. La question de la différenciation des élèves est abordée selon leurs caractéristiques scolaires et extrascolaires, selon leur rôle en classe, selon leur réputation de bon ou de mauvais lecteur. L'influence réciproque des élèves en classe, de leur considération par l'enseignant et de la construction par celui-ci de l'archiélève lecteur est mise en évidence. Ensuite, dans le but de rendre compte des origines des modifications de plans et des écarts entre l'archiélève et les élèves, nous présentons, dans le chapitre 6, différentes théories sur les obstacles en mettant l'accent sur leur propension à faire

avancer les apprentissages scolaires : une question guide ce chapitre, celle de savoir ce qui différencie les obstacles des apports en classe. Dans le chapitre 7, nous définissons le geste de planification, inéluctablement lié, d'une part, à l'archiélève projeté par l'enseignant et, d'autre part, aux interactions scolaires. Dans les différentes recherches qui seront abordées d'un point de vue théorique, nous retiendrons aussi les données méthodologiques utiles à notre propre recherche.

A travers ces chapitres, les théories, les notions et les éléments caractéristiques des séquences d'enseignement visant la description d'un archiélève lecteur en interaction avec le geste de planification, sont corrélées au fil des chapitres, à l'objet spécifique étudié : la lecture réputée littéraire de textes dits littéraires.

Dans la troisième et dernière sous-partie de cette première partie de thèse, composée d'un unique chapitre (8), nous présentons les démarches et les outils méthodologiques mis en place pour le recueil, le traitement et l'analyse des données. L'analyse proposée est multifocale et observe l'archiélève lecteur et le geste de planification selon différentes perspectives, tout en les reliant aux variables générales de la recherche globale dans laquelle notre étude s'insère.

## **Chapitre 1 Réputation littéraire de la lecture de textes enseignée en classe de français au sein de pratiques sédimentées**

En examinant les pratiques d'enseignement de la lecture de textes considérés comme littéraires, produits d'une tradition scolaire et disciplinaire, notre approche de l'enseignement de la littérature s'inscrit dans une perspective typiquement sociohistorique.

Nous présentons des traits saillants de la discipline « français » en évoquant son origine et en situant ses multiples transformations, dont, particulièrement, les réformes des années 1960-1970. De celles-ci émergent deux paradigmes, classique et réformé, qui se retrouvent de façon sédimentée dans les pratiques des enseignants, et spécifiquement dans l'enseignement de la lecture dite littéraire. Le phénomène de transposition didactique est ensuite abordé, étant étroitement lié aux phénomènes de disciplinarisation et de disciplinisation reliés à l'histoire de la discipline. Après avoir mis en évidence, grâce à diverses recherches, l'impact fondamental du choix des textes à enseigner et de la construction de la réputation littéraire des textes corrélée à ces choix, nous situerons l'objet transposé spécifique étudié et sa définition controversée : la lecture de textes réputés littéraires.

### **1. Naissance d'une discipline : disciplinarisation des savoirs, disciplinisation de la pensée de l'élève lecteur et scripteur**

Liée à l'instauration de l'école moderne, la discipline scolaire « français » est constituée dans la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle (Chervel, 1977, 1998). Il s'agit alors de « rendre accessibles les savoirs élémentaires au plus grand nombre, tout en les mettant au service de la construction d'une nation et en les distinguant des savoirs réservés à une élite » (Schneuwly, 2015, p. 210). Les savoirs enseignés se diversifient alors : certaines matières sont introduites dans le but de « hâter le processus de construction identitaire » (p. 210) (telle que l'histoire nationale, le chant, la gymnastique, la géographie) ; certaines matières rassemblent différents domaines de savoir tels que la lecture, l'écriture, l'orthographe, la grammaire qui formeront la matière « langue maternelle », et puis « français » (p. 210).

Le champ du savoir est alors organisé et délimité sous la forme de disciplines scolaires (Dolz, Gagnon et Thévenaz-Christen, 2009). La discipline « français » est en continuelle transformation et subit différentes réformes<sup>4</sup>. Plus précisément, elle est le produit de ces réformes (Savatovsky, 1999; Schneuwly, 2004).

Nous retenons la définition de Dolz, Gagnon et Thévenaz-Christen (2009) de la discipline comme :

(...) une organisation de savoirs apprêtés de façon à les rendre enseignables à l'échelle d'une génération d'élèves, laquelle se lie à un dispositif d'enseignement fait de formes d'exposition de savoirs, d'exercices, de moyens de motivation et de moyens d'évaluation. (p. 47)

---

<sup>4</sup> Nous observons des évolutions analogues de « disciplinarisation » dans les disciplines académiques mais nous nous concentrons dans notre travail sur l'histoire des disciplines scolaires. Les disciplines académiques peuvent être définies selon la description de Durkheim en 1890, comme des « domaines de recherche scientifiques qui se constituent (...) par division et spécialisation du travail de recherche » (Hofstetter et Schneuwly, 2014, p. 29).



Ainsi, les disciplines supposent une double fonction, celle de la *production* des savoirs et celles de la *transmission* de ceux-ci :

Référant étymologiquement au disciple et à la *disciplina*, l'usage du mot « discipline » désigne subjectivement, le fait d'être éduqué, formé et, objectivement, l'enseignement (en première signification), les branches d'études, mais aussi la méthode d'enseignement, voire la discipline scolaire, plus rarement les règles de vie. (Hofstetter et Schneuwly, 2014, p. 42)

La constitution des disciplines suit un processus de *disciplinarisation* (Hofstetter et Schneuwly, 2014) en constant renouvellement. Ce processus revêt un caractère *secondaire*<sup>5</sup> lié au fait que les disciplines se forment « en référence à un champ professionnel (...) préexistant » (p. 32), « à partir d'un ensemble de savoirs élaborés (...) préalablement constitués » (p. 27).

La disciplinarisation est un processus constamment renouvelé de pratiques d'élaboration et de transmission de connaissances, particulièrement marqué par la spécialisation disciplinaire depuis le 19<sup>e</sup> siècle (évoquée ci-dessus). Ce processus suit un mouvement à la fois externe et interne au système scolaire (que nous pourrions corrélérer au mouvement de la transposition didactique, ci-dessous) :

(...) [il] a pour base le processus de constitution du projet éducatif défini au niveau de l'appareil d'Etat. (...) [Une fois le projet éducatif arrêté] s'engage alors un processus d'opérationnalisation qui transforme des contenus en domaines disciplinaires et en disciplines scolaires. (...) [Le second mouvement] concerne le mouvement d'élaboration des contenus d'enseignement jusqu'à leur médiation en classe. (Thévenaz-Christen, 2005, p. 74 ; 77)

Au processus de disciplinarisation des savoirs est corrélé celui de la *disciplination* des élèves :

Tout enseignement vise précisément [l]es changements [de mode de pensée] et tente à construire chez l'élève certaines manières de penser, de parler ou d'écrire, de se comporter dans certains contextes, autrement dit, des normes de comportement (...). (Schneuwly, 1995b, p. 52)

La disciplination consiste en la transmission des savoirs disciplinaires élaborés dans ce processus de disciplinarisation, et donc à la transformation de la pensée et des capacités scolaires :

Discipliner et disciplinariser apparaissent ainsi comme deux dimensions d'un processus dialectique de longue durée dans lequel raison, pensée, preuve, données, argumentation, étude des savoirs sont au cœur et qui s'opposent de tout point de vue à l'obéissance. (Hofstetter et Schneuwly, 2014, p. 42)

Ainsi, la disciplination ne concerne pas l'obéissance, mais le processus complexe de transformations psychiques des élèves par la forme scolaire. Elle est liée à l'histoire de la discipline et aux finalités des contenus enseignés corrélées à la mission de l'école. Ceci est illustré par l'exemple du « français » donné par Thévenaz-Christen (2005) :

En français, l'histoire de la discipline de la lecture et de l'écriture constitue un cas exemplaire : la lecture de textes, d'abord la copie, puis la transformation de textes participent à l'édification morale de la personne et à la construction d'une identité nationale. (...) (p. 74)

Cependant, la visée morale et identitaire n'est pas l'unique finalité :

(...) Le choix des textes, la lecture des bons textes forment l'enjeu des controverses dans la mesure où ils jouent un rôle fortement acculturant. La lecture des textes souvent par l'enseignant est alors vue comme moyen de formation morale : le texte du manuel, le texte de l'auteur se trouvent présentés, commentés, interprétés et discutés, du point de vue des valeurs des actions des personnages. Conjointement s'amorce un autre mouvement, l'instruction : à partir de l'esthétique de la facture du

---

<sup>5</sup> « On peut en effet concevoir le processus de disciplinarisation comme se situant sur un axe comprenant deux pôles. Ces pôles sont définis d'un côté par des disciplines qui se constituent et se développent en référence à un champ professionnel lui préexistant à travers une disciplinarisation à dominante secondaire (...), de l'autre, par des disciplines donnant naissance à des professions qui se déploient à partir de la discipline à travers une professionnalisation secondaire (...). » (Hofstetter et Schneuwly, 2014, p. 32).

texte et de son style qui rend si joliment compte des actions et des motifs des personnages se travaillent le lexique et la syntaxe. Des instruments pour analyser, comparer et par la suite anticiper et contrôler la lecture et l'écriture se trouvent parallèlement construits. L'instruction se loge dans et s'articule avec l'éducation, comme une conséquence nécessaire de l'activité. (p. 76)

A côté de la formation morale des élèves (focalisée sur le sens du texte), l'instrumentation des activités de lecture permet également l'instruction aux niveaux stylistique, lexical et syntaxique. Ceci donne naissance à l'élaboration d'un « édifice structuré par les contenus » :

L'activité d'enseignement/apprentissage n'est en effet possible qu'à travers son instrumentation. Cette instrumentation consiste en une transformation de la mission de l'école, du projet éducatif, définis globalement et généralement, vers une élaboration et une programmation de contenus d'enseignement, c'est-à-dire la construction d'un édifice structuré par les contenus agencés en disciplines scolaires du début jusqu'à la fin de la scolarité. (p. 76)

Le processus de disciplinarisation, inhérent à la constitution des disciplines, est donc marqué par l'histoire. Adoptant une position théorique qui attribue aux *disciplines scolaires* une place centrale dans le système scolaire, Schneuwly (2007a) a situé les contours de la discipline « français » dans le cadre de la forme scolaire et de ses contraintes contradictoires (éducation et sélection) qui définissent la forme des disciplines elles-mêmes et leur manière de déterminer les contenus et de développer les méthodes d'enseignement (2007c). Ce positionnement s'est concrétisé à travers une large étude, menée en collaboration avec les chercheurs du GRAFE (Schneuwly et Dolz, 2009), sur l'enseignement du texte argumentatif et de la phrase relative, qui a mis en exergue l'effet majeur du changement du dispositif didactique de la discipline « français » suite à la restructuration du système scolaire : les objets enseignés apparaissent comme les résultats de contenus et de démarches à la fois classiques et réformées. Encore plus récemment, dans le même cadre théorique général, une recherche sur les pratiques d'enseignement de la lecture et, particulièrement, sur la progression de cet enseignement au fil de la scolarité (Thévenaz-Christen, 2014)<sup>6</sup>, a mis en évidence un dédoublement qui émerge des tensions entre, d'une part, une volonté d'unification scolaire, dans une perspective de créer une réelle progression curriculaire plus démocratique, spiralaire au fil des degrés, et d'autre part, les résistances d'un système par ordres d'enseignement cloisonnés, favorisant la formation d'une élite. Une autre recherche sur les pratiques ordinaires au primaire et au secondaire I atteste plutôt que l'enseignement de la compréhension ne se fait pas. Les quelques dispositifs qui se revendiquent d'une lecture suivie prennent la forme d'un questionnaire posé à posteriori, pour vérifier la lecture, et non la compréhension (Soussi *et al.*, 2008). Le travail sur des textes réputés littéraires est peu développé.

## **2. Des réformes qui modifient l'organisation classique de la discipline : changement de la place de la littérature à l'école**

La période historique dont nous traitons en synchronie dans notre travail est celle des réformes scolaires des années 1960-1970 qui font subir de profondes transformations structurelles à la discipline « français » : « (c)es réformes concernent non seulement la structure du système, mais touchent également les contenus dans toutes les disciplines » (Schneuwly, 2015, p. 220). Elles sont liées à la « profonde réorganisation du système scolaire en vue d'une « démocratisation » des études et d'une « qualification » plus systématique de la population » (Dolz, Gagnon et Thévenaz-Christen, 2009, p. 47).

---

<sup>6</sup> Thévenaz-Christen, Aeby Daghe, et al. (2014) rappellent la notion, centrale en didactique, de *progression* (Chiss, 2000) par laquelle s'appréhende la compréhension de « la logique d'agencement des contenus d'enseignement » (p. 30).

En effet, dans les années 1960, l'accès au secondaire se généralise. Auparavant, la place de l'enseignement de la littérature est répartie selon deux approches, toutes deux classiques, à travers les niveaux scolaires : au primaire, la littérature est conçue comme un auxiliaire des études où la norme et la compréhension du sens littéral des textes dominant et où est prôné « le bon usage » de la langue ; au secondaire, les textes sont des objets d'étude au service du bien, du beau et du vrai dans une perspective d'étude multidimensionnelle des auteurs et de leurs œuvres (Gabathuler et Vedrines, à paraître; Thévenaz-Christen, 2014). La transformation du rôle de la discipline « français » se manifeste ainsi : ces deux conceptions se rapprochent et se confondent, dans le sens où la littérature devient, d'une part, objet d'étude en tant que tel au primaire, et qu'elle se met, d'autre part, de plus en plus au service de l'enseignement de la lecture au secondaire inférieur (Thévenaz-Christen, Ronveaux et Schneuwly, à paraître).

## **2.1. Sédimentation des pratiques d'enseignement de la lecture selon deux paradigmes en tension : classique et rénové**

La notion de *sédimentation* désigne des phénomènes d'accumulation de pratiques enseignantes provenant de diverses strates historiques (Schneuwly, 2007b; Schneuwly et Dolz, 2009). Elle relève de deux paradigmes en tension : celui de l'approche classique et celui de l'approche réformée.

Le premier, défini par Rastier (1998) comme *logicogrammatical*, est *représentationnel* dans ce sens que le langage est conçu comme une représentation fidèle de la réalité : « le lecteur accède à un sens inhérent au texte en tant qu'il exprime ce que l'auteur a voulu dire » et « l'élucidation du sens procède du local au global », partant du sens du mot, à celui de la phrase (régie par des règles permettant de la comprendre), et ensuite à la signification du texte (Thévenaz-Christen, Aeby Daghé, et al., 2014, p. 32 ; 33).

Le second paradigme, dit *communicationnel*, met en avant la part subjective du lecteur et de sa réceptivité : « la construction du sens s'organise à partir du global (le projet de lecteur, le contexte de production) pour aller vers le local » (p. 34). Deux modèles cohabitent au sein du paradigme rénové : *le modèle inférentiel*, ou *cognitif*, et *le modèle interprétatif* (Thévenaz-Christen, 2014)<sup>7</sup>. Le premier modèle vise un traitement de l'information du texte par l'inférence et conçoit la lecture comme une activité de résolution de problème en situation. Opération logique, l'inférence consiste à « attribuer une signification à une ou à des configurations écrites en fonction d'informations déjà acquises précédemment (autres significations, informations issues du contexte, connaissance intuitive de certains fonctionnements langagiers) » (Weiss, 1987, p. 1, cité par Thévenaz-Christen, Aeby Daghé, et al., 2014, p. 35). La composante sémantique est alors préférée aux caractéristiques textuelles. Le deuxième modèle vise l'instrumentation de la lecture interprétative par un modèle de texte. Il se réfère aux théories de Rastier (2001), de Bronckart (1996) et de Schneuwly et Dolz (2009) : « (...) le parcours interprétatif du lecteur se construit à partir d'un horizon d'attente forgé à la fois par son projet de lecture et par ses connaissances du monde environnant sémiotisées à travers des genres discursifs et textuels » (Thévenaz-Christen, Aeby Daghé, et al., 2014, p. 36). Selon ce modèle, la connaissance des diverses caractéristiques des genres de texte permet d'établir un horizon d'attentes<sup>8</sup> et de formuler des hypothèses interprétatives

---

<sup>7</sup> La description des deux modèles du paradigme réformé se base sur la description de Thévenaz-Christen, Aeby Daghé, et al. (2014).

<sup>8</sup> Les auteurs utilisent le singulier à l'expression « horizon d'attente », ce qui reflète une traduction du terme allemand « Erwartungshorizont » (dont la syntaxe ne supporte pas le pluriel). Pour notre part, nous estimons que

pertinentes<sup>9</sup>. Le trajet interprétatif est alors conçu comme un « retour au texte » (Revaz et Thévenaz-Christen, 2003) où les mots du texte ont une fonction régulatrice dans la construction du sens.

Ainsi, alors que la discipline s'oriente vers une conception communicationnelle (enseigner la langue équivaut à « apprendre [aux élèves] à communiquer », Dolz, Gagnon et Thévenaz-Christen, 2009, p. 47)<sup>10</sup>, l'enseignement de la littérature, lui, se transforme dans le sens d'un élargissement du corpus, de prise en compte de nouveaux outils d'interprétation du texte, d'une nouvelle place du sujet et d'un nouveau rapport entre lecture et écriture. Aussi, « des genres de textes diversifiés sont lus et écrits dans les classes, s'ajoutant aux extraits de textes littéraires seuls utilisés jusqu'alors. » (Schneuwly, 2015, p. 220). Par ailleurs,

[d]e nombreux genres de textes de la vie quotidienne entrent à l'école et y sont travaillés, avec l'idée de permettre aux élèves de les connaître et de les maîtriser. Les manuels de lecture des années 1980 en sont un parfait exemple : on y trouve la recette de cuisine, la bande dessinée, la nouvelle policière à côté des textes d'écrivains classiques et contemporains. (Schneuwly, 2015, p. 222)

## 2.2. Des genres textuels et littéraires aux genres scolarisés

Denizot (2008, 2010) étudie la forme scolaire des genres de texte, c'est-à-dire des genres scolarisés : « [l]a scolarisation s'accompagne d'un travail disciplinaire spécifique pour *adapter* les genres à la forme scolaire et disciplinaire – les *scolariser* (...) » (2010, p. 213-214). L'auteure met en avant des variations *synchroniques* et *diachroniques* subies par les genres, définissant ainsi plusieurs genres scolaires pour un genre textuel (elle montre, par exemple, l'existence des genres théâtraux scolaires). Les résultats de la chercheuse confirment le principe de sédimentation des pratiques évoqué ci-dessus :

(...) le fonctionnement de la discipline fait que l'on sauvegarde l'ancien en accueillant le nouveau, c'est-à-dire qu'on bâtit du nouveau non pas seulement sur de l'ancien, mais avec de l'ancien, qu'il s'agisse de réemploi ou de recyclage – quitte d'ailleurs à détourner certains objets de leur usage initial. (Denizot, 2010, p. 227-228)

Denizot définit les genres scolaires comme des *constructions disciplinaires ou prédisciplinaires*<sup>11</sup>, qui répondent à diverses finalités disciplinaires et/ou scolaires à travers les configurations disciplinaires et/ou historiques, telles que :

---

les attentes ne peuvent être que plurielles dans cet horizon. Nous utilisons la marque du pluriel, en accord avec le Plan d'études romand (PER).

<sup>9</sup> « Une synthèse de la notion de 'genres littéraires' a été faite par Schaeffer en 1989, par Combe en 1992 et, plus particulièrement dans le cadre de l'enseignement de la littérature, par Canvat en 1999. (...) On doit à Jauss la notion 'd'horizon d'attente générique' (1975/1978) qui instaure une théorie de la réception des textes littéraires » (Dolz et Gagnon, 2008, p. 180) (voir chapitre 2). Au sein de la théorie de l'interactionnisme socio-discursif (ISD), courant psycholinguistique à orientation vygotkienne, qui vise à « saisir les actions humaines dans leurs dimensions sociales et discursives constitutives » (Bronckart, 1996, p. 30), Bronckart définit le « genre » par rapport au « texte » : les textes sont « des produits de l'activité langagière en permanence à l'œuvre dans les formations sociales » (p. 137) ; les genres de texte sont constitués par les « caractéristiques relativement stables » des textes (p. 137) (voir chapitre 8).

<sup>10</sup> Les auteurs reprennent la formule de Besson, Genoud, Lipp et Nussbaum (1979) : « Apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer » (p. 10).

<sup>11</sup> En effet, Denizot met en évidence « une dimension diachronique, en interrogeant l'histoire de la discipline, de 1802 (date de création des lycées impériaux) à 2008, avec une périodisation – classique – en trois grands moments : une première configuration prédisciplinaire, entre 1802 et 1880, est marquée par l'enseignement de la rhétorique, avec des pratiques d'écriture spécifiques ; une seconde configuration, chevauchant en partie la première, entre 1860 et 1960, est marquée par l'affaiblissement de la rhétorique au profit de la poétique et de l'histoire littéraire, et s'articule autour de nouvelles pratiques de lecture et de commentaire des textes ; la troisième, de 1960 à aujourd'hui, a vu le développement des sciences humaines introduire de nouveaux objets de travail et de nouvelles pratiques disciplinaires » (2010, p. 211).

former les classes dirigeantes d'autrefois par des genres scripturaux spécifiques, créés à partir de l'héritage rhétorique ; rassembler les élèves actuels autour d'une culture fondatrice commune, à travers la lecture d'un corpus en voie de stabilisation, les « textes fondateurs » (...) ; sélectionner des Balzac ou des Racine « enseignables », qui puissent, selon les configurations disciplinaires, servir de modèles d'écriture ou de lectures édifiantes, ou servir à construire des savoirs culturels (littéraires ou d'histoire littéraire notamment) jugés indispensables ; etc. (2010, p. 213)

La construction des genres scolaires vise l'enseignement scolaire d'objets disciplinaires autonomes :

Constructions de genres scripturaux (la « narration » scolaire, l'écriture d'invention), de genres littéraires (le « roman réaliste », la « tragédie classique ») ou reconstruction de corpus génériques (le roman balzacien ou la tragédie racinienne scolarisés à telle ou telle époque), tous ces objets disciplinaires sont devenus des objets autonomes, dont l'objectif n'est pas nécessairement de vulgariser des savoirs savants, mais de servir des finalités proprement scolaires. (p. 213)

Les genres scolaires sont étroitement liés à l'histoire de la disciplinarisation et, par conséquent, à la discipline abordée précédemment :

Les genres scolaires traditionnels comme la narration, la description ou la dissertation ne sont pas des adaptations arbitraires de genres littéraires, mais des formes de textes, produits par l'école, facilitant l'acquisition de la rédaction à un moment donné de l'histoire scolaire. (Schneuwly, 2004, p. 44)

Comme le souligne Schneuwly (2004), les genres scolaires (dans ce cas, se référant à l'écriture) fruits d'un contexte sociohistorique donné, ne renvoient pas tant à la réalité de référence qu'à ce que l'école tient pour efficace pour construire de nouveaux « modes de penser, parler et agir en transformant, combinant et enrichissant des modes existants chez les élèves » (p. 44).

Denizot (2008), en montrant que le traitement des contenus à travers des genres scolaires est la condition pour qu'un texte devienne objet d'enseignement, met en évidence le processus de transposition. Ainsi, le processus de *scolarisation* renvoie à celui plus général de la *transposition didactique*<sup>12</sup> : les mouvements transpositifs dans l'enseignement de la littérature sont conditionnés par la notion de genre scolaire.

### **3. La transposition didactique : des savoirs utiles aux savoir-faire enseignés**

Le concept de *transposition didactique* est utilisé pour la première fois par Verret (1975) selon lequel « (t)oute pratique d'enseignement d'un objet présuppose (...) la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement » (p. 140, cité par Bronckart et Plazaola Giger, 1998, p. 35). Chevallard le reprend et le développe dans le sens « du passage des savoirs savants aux savoirs enseignés » (Schneuwly, 1995b, p. 48).

Ainsi, la transposition didactique est la théorie qui modélise le processus didactique de transformations de l'*objet de savoir en objet à enseigner* (transposition externe) et de l'*objet à enseigner en objet d'enseignement* (transposition interne) (Chevallard, 1985/1991; Schneuwly et Dolz, 2009).

---

<sup>12</sup> Selon l'auteure, le processus de scolarisation (terme qu'elle emprunte à Kuentz, 1972, et Chervel, 2006) ne peut être « réduit » à la transposition : la scolarisation « conduit à reconstruire les corpus au gré des configurations disciplinaires » et « recouvr(e) aussi bien des processus transpositifs que des phénomènes de secondarisation [transformation de genres scolaires et/ou extrascolaires déjà existants en nouveaux objets disciplinaires, p. 217], de reconfiguration, voire de véritable création » (Denizot, 2010, p. 213).

La transposition externe a lieu hors du système didactique, c'est-à-dire indépendamment des séquences concrètes d'enseignement dans la classe. Elle résulte du travail d'innombrables acteurs (enseignants, inspecteurs, administrateurs, politiques, etc.) qui contribuent au choix des contenus à enseigner dans l'immensité des savoirs existants. La détermination d'un « savoir savant de référence » pour l'enseignement est, bien sûr, définie sociohistoriquement. Bronckart et Plazaola Giger (1998) affirment qu'il est qualifié de *savant* « ni en raison de ses propriétés intrinsèques ni en raison de la qualité de ses producteurs, mais sous l'effet d'un processus socio-culturel de valorisation » (p. 38). Schneuwly (1995b) conteste le concept de savoirs « savants » comme références pour l'enseignement des savoirs car il s'agit plutôt des savoirs « utiles » : les savoirs existent en premier lieu pour être *utilisés* dans diverses situations avant d'être transposés en savoirs enseignés. En outre, l'enseignement vise des « savoir-faire », c'est-à-dire qu'il « vise à transformer la capacité d'agir dans des situations grâce à des savoirs utiles » (p. 52). Les savoirs utiles sont légitimés par les pratiques sociales de référence qui définissent leur pertinence à devenir *savoirs à enseigner*. La transposition didactique peut alors être redéfinie avec Schneuwly comme la « théorisation du passage de savoirs culturels – considérés comme légitimes en tant qu'utiles – aux savoirs enseignés » (p. 55).

Le processus de transformation de savoirs utiles en savoirs à enseigner et à apprendre passe par la *désynchronisation* (Verret, 1975, p. 146) : les savoirs didactiques sont « coupés du contexte de leur élaboration et de leur présentation dans le champ scientifique » (Bronckart et Plazaola Giger, 1998, p. 39). Le savoir est divisé en champs distincts, partiels et autonomes, et devient objet à enseigner : pour qu'un *objet de savoir* soit transformé en *objet à enseigner*, il doit être *élémenté* ou *élémentarisé*<sup>13</sup>, c'est-à-dire « découpé en éléments plus petits » (Schneuwly, 2009a, p. 21) pour pouvoir être étudié selon une *séquentialisation* (1995, p. 49). Celle-ci est déterminée aussi bien par les caractéristiques intrinsèques de l'objet que par celles des élèves et du déroulement de la séquence (2009a, p. 21).

### 3.1. Transposition des textes réputés littéraires

Pour ce qui est de la transposition de l'objet « littérature », plus précisément de la lecture de textes réputés littéraires, ajoutons que pour intégrer le champ littéraire, un texte est *désancré*, c'est-à-dire qu'il est extrait de son espace originel et inséré « dans le champ littéraire en modifiant les pratiques qui l'ont constitué dans son espace social d'origine » (Reuter, 1990, p. 10). La transposition externe dans le domaine de l'enseignement de la littérature a longuement été étudiée (notamment par Daunay, 2007; Denizot, 2013; Dufays, 2001; Fraisse et Houdart-Merlot, 2004; Houdart-Merlot, 1998) à travers l'étude de divers corpus (plan d'études, instructions officielles, revues scientifiques, manuels scolaires, etc.) analysés particulièrement par Chervel (2006), Massol (2004), Chartier et Hébrard (2000)<sup>14</sup> et Jey (1998). Par contre, la transposition interne (c'est-à-dire le travail des enseignants dans la transformation de l'objet à enseigner en objet effectivement enseigné, suivant le cours de la séquence et selon les contraintes qui lui sont liées) fait l'objet de moins d'études. Un large projet de recherche destiné à observer ce processus pour l'enseignement de la littérature<sup>15</sup> prend pour base les travaux réalisés sur d'autres domaines de la discipline « français » par l'équipe GRAFE. Ceux-ci mettent en avant le processus de *double sémiotisation* (Schneuwly, 2000) en montrant

---

<sup>13</sup> Les deux termes sont employés. Le premier se réfère au terme utilisé dans le projet de loi de Lakanal (28 octobre 1975) : « (...) présenter les premiers germes et en quelque sorte la matrice d'une science, c'est l'élémenter » (cité par Schneuwly, 2009a, p. 21).

<sup>14</sup> Leurs travaux concernent davantage la lecture scolaire que la littérature.

<sup>15</sup> Pour une description voir Franck et Schneuwly (2013).

que l'enseignant doit découper et séquentialiser son objet pour le *présentifier* (c'est-à-dire *rendre présent* le texte, matériellement et symboliquement) et pour en *montrer* (ou *pointer*) des dimensions significatives (Aeby Daghé et Dolz, 2008; Schneuwly, 2000; Schneuwly et Dolz, 2009; Thévenaz-Christen, 2005). Nous approfondirons les notions reliées aux gestes des enseignants dans le chapitre 4. Le découpage de textes réputés littéraires en dimensions textuelles est présenté dans le chapitre 13, sur la base d'une typologie réalisée de façon « déductivo-inductive » (voir chapitre 8).

### **3.2. Influence de l'objet textuel sur les pratiques enseignantes et statut du texte réputé littéraire**

Aeby Daghé (2008, 2014) effectue une modélisation didactique de l'enseignement de texte en classe de français en catégorisant différents *genres d'activités scolaires* auxquels les enseignants ont recours dans l'enseignement de la lecture et de la littérature (voir chapitre 4). Elle met en évidence une homogénéisation de leurs pratiques lorsqu'il s'agit d'un texte qui ne peut être considéré comme texte littéraire<sup>16</sup>. En contraste, elle observe une plus grande originalité dans le travail enseignant à propos de textes plus classiques. L'objet textuel a donc une influence considérable sur les pratiques d'enseignement.

Montrant également l'effet décisif des objets textuels, dans le cadre d'études longitudinales ayant aussi comme objet les pratiques d'enseignement du texte littéraire, Ronveaux (2007 ; Ronveaux & Dufays, 2006 ; Ronveaux & Cordonier, 2007) met en évidence l'interdépendance entre les propriétés du texte littéraire en tant qu'artifice syntactico-sémantique, les processus de construction de sens et la structuration des dispositifs d'enseignement comme ensemble de tâches. Il travaille sur deux dimensions : l'enseignement de textes dits « résistants » (voir ci-dessous) et les pratiques ordinaires dans l'enseignement de la littérature. Selon les contextes où il apparaît, le texte dit littéraire endosse divers statuts d'outil qui en font soit un objet d'étude principal, soit un prétexte au service de la lecture et/ou de l'écriture, d'une stylistique d'auteur ou d'une rhétorique des genres, d'une histoire des idées.

Ces recherches mettent en évidence l'impact du choix des textes à enseigner. Le lien entre l'enseignement et la littérature est essentiel, mais contrairement à ce que déclarait Barthes en 1969 (c'est-à-dire que « la littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout ! »), Rouxel et Louichon (2010) affirment que « (...) la littérature scolaire n'est pas toute la littérature » (p. 9). Ainsi, en reprenant la question des savoirs considérés comme utiles qui sont transposés en objets à enseigner, nous nous interrogeons sur les critères de définition du texte « littéraire » considérés comme pertinents pour l'apprentissage des élèves. Nous investiguons donc à présent ce qui définit la littérarité d'un texte ainsi que l'influence de la transposition interne sur sa réputation littéraire. En effet, la lecture littéraire est définie en fonction de l'école et construite par celle-ci dans le sens où elle est déterminée par les « compétences spécifiques que l'école doit construire » (Louichon, 2011, p. 205).

---

<sup>16</sup> Les textes pris en compte dans cette étude sont regroupés selon trois catégories : 1) ceux reconnus comme littéraires : *Candide*, *De l'horrible danger de la lecture* (Voltaire) ; 2) ceux non reconnus comme littéraires : *Le cri de la Mouette* (Laborit), *La dictature délivre l'homme* (Pilet) ; 3) ceux en voie d'être reconnus comme tels : *La fée carabine* (Pennac).

#### 4. L'objet transposé : la lecture de textes réputés littéraires

La notion de « lecture littéraire » est entrée dans le champ de la didactique dans les années 1990, en passant du statut de préconception à celui de concept, grâce à divers événements tels que le colloque de 1995 organisé par Dufays, Gemenne et Ledur portant sur l'interrogation suivante : *La lecture littéraire en classe de français : quelle didactique pour quels apprentissages ?* (Louichon, 2011).

Louichon (2011) se référant aux textes et/ou aux manifestations scientifiques de Rouxel (2002), de Tauveron (2002), de Dufays (2005)<sup>17</sup> et de Daunay (2007), indique que les théories principales de référence pour la définition de la « lecture littéraire » sont, d'une part, dans la fin des années 1970, issues des auteurs tels que Iser et Jauss, Eco, Charles, et émanent, d'autre part, des théoriciens de la fin des années 1980 et début 1990, Picard, Jouve et Gervais. Ces auteurs ont comme point commun de considérer la réception du lecteur comme constitutive de la lecture dite littéraire : le sens ne se trouve pas seulement dans le texte, mais émerge par la collaboration du lecteur.

Par ailleurs, Louichon met en avant quatre éléments de définitions implicites de la lecture littéraire (issues d'une étude d'un corpus de 45 textes) : 1. celle de la « lecture de texte littéraire » ; 2. celle de l'« objet scolaire » (évoquée précédemment) ; 3. celle de la « centration sur le lecteur », qui cible un « sujet lecteur » (Maisonneuve), qui fait appel à la « créativité du lecteur » (Fourtanier), et qui nécessite un « investissement subjectif » et une « perspective interprétative » (Langlade) ; et 4. celle de la « dynamique de classe » considérée comme une « communauté interprétative » (Legoff) où l'autorité interprétative de l'enseignant, considéré comme lecteur expert, est renversée (Ahr ; Hébert) (Louichon, 2011, p. 204-207). Nous développons deux points sous-jacents à ces définitions : la spécification des textes réputés littéraires définie par leur résistance, et la réputation littéraire comme produit de l'école et de ses méthodes spécifiquement outillées.

Premièrement, à la suite d'Eco (1979) et de l'École de Constance (Jauss, 1978, et Iser, 1976), Maingueneau (1990) définit les textes littéraires par leur caractère résistant :

Le texte littéraire sollicite avec force la participation du lecteur dans la construction du sens : d'un côté, il est « réticent », c'est-à-dire criblé de lacunes ; de l'autre, il prolifère, obligeant son lecteur à opérer un filtrage drastique pour sélectionner l'information pertinente. La coopération du lecteur exige donc un double travail, d'expansion et de filtrage. (Maingueneau, 1990, p. 38)

Dans ces approches, la priorité est donnée au lecteur qui coopère avec le texte pour créer du sens (nous revenons sur les théories de la réception dans le chapitre 2) : « (...) l'auteur, pour élaborer son œuvre, doit présumer que le lecteur va collaborer pour surmonter la « réticence » du texte » (Maingueneau, 1990, p. 34).

Deuxièmement, si la définition de la lecture littéraire suppose initialement que tout élève ne pourrait pas être outillé pour effectuer une telle lecture, les méthodes et outils didactiques contribuent à la construction de la réputation littéraire et à l'idée que cette lecture ne peut être effectuée que dans les degrés supérieurs du secondaire. Ainsi, certains chercheurs proposent de nouveaux outils pour aller contre une définition sélective et hiérarchisée, en montrant qu'une lecture réputée littéraire peut être abordée dès l'école primaire en mettant en place des méthodes alternatives et en proposant des supports variés. Précisément, si la réputation littéraire est le produit de l'école, elle est aujourd'hui très contestée. Différents auteurs proposent des dispositifs d'enseignement et des outils confectionnés en réponse critique à une lecture lettrée et prennent comme supports toutes les formes littéraires, y compris les textes composites (voir chapitre 3) que sont, par exemple, les albums de jeunesse (et non plus

---

<sup>17</sup> Louichon (2011) se réfère à la première version de l'article paru en 2002 dans *Tréma*, 19.



seulement les formes littéraires canoniques). Une panoplie d'outils voit le jour pour contourner la réputation tels que les cercles de lectures (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2003), un outillage davantage cognitif pour les stratégies de lecture développé par Cèbe et Goigoux (2007), ou encore, la lecture par effraction (Ronveaux et Nicastro, 2010). Précisément, les moyens d'enseignement tels que *Lectorino et Lectorinette* ou *Lector Lectrix* de Cèbe et Goigoux (2009; 2013), et les cercles de lecture (Terwagne et al., 2003) sont des exemples de dispositifs de lecture mis en place pour contester les méthodes d'approches classiques de l'enseignement de la littérature reflétant cette idée d'une lecture lettrée et élitiste<sup>18</sup>. Pour sa part, l'effraction consiste en l'introduction d'un dispositif de lecture qui donne des outils pour contribuer à la réputation littéraire et la construire avec les élèves sans que ce soit un donné, sans outil préconstruit : l'entrée dans le texte se fait par sa matérialité et non plus par sa réputation (nous parlerons plus en détails ci-dessous).

Après avoir exposé différentes manières de définir la littérarité à travers la *résistance* pour traiter des textes réputés littéraires et permettre une lecture considérée comme « littéraire » à l'école primaire, nous reviendrons sur la définition des textes réputés littéraires et la critique de la discrimination inhérente à celle-ci.

#### 4.1. Compréhension et interprétation des textes

A l'enseignement de textes réputés littéraires sont associés ce que Tauveron (1999) appelle des *mythes*<sup>19</sup>. Ceux-ci sont corrélés à une conception qui distingue les processus de compréhension des processus d'interprétation des textes. L'auteure critique les théories littéraires considérant la compréhension comme un processus naïf et immédiat précédent celui de l'interprétation, et celles définissant une graduation dans la difficulté de la lecture se répercutant sur les modèles clivés de l'enseignement par cycle qui estiment qu'il faut, pour les lecteurs novices, d'abord comprendre *littéralement* le texte dans sa surface ; ensuite, effectuer une compréhension *fine* des couches superficielles du texte en tirant des inférences simples ; et enfin, interpréter le texte grâce à une lecture lettrée et profonde. Premièrement, selon l'auteure, toute lecture suppose nécessairement de faire des inférences, il n'y a donc pas de compréhension littérale sans compréhension fine. Deuxièmement, le rapport entre compréhension et interprétation n'est pas un rapport de succession, tel que l'entend Jauss, mais d'inclusion, dans le sens que lui confère Vandendorpe. En effet, Tauveron affirme que la compréhension peut être source ou produit d'un processus d'interprétation. Elle décrit ainsi deux types d'interprétation (voir ci-dessous « textes proliférants »).

Selon cette auteure, pour apprendre à lire des textes « littéraires », il faut apprendre le processus interprétatif que demande la lecture. Pour cela, il faut, dès le début de la scolarité, proposer des textes aux élèves qui soient résistants et non « lisibles ». En effet, Tauveron considère la lecture littéraire comme une « activité de résolution de problèmes, problèmes que le texte pose de lui-même ou que le lecteur construit dans sa lecture » (p. 17).

---

<sup>18</sup> Le choix des textes dans ces méthodes de lecture peut cependant rester problématique si celles-ci ne sont appliquées en classe que sur des textes canoniques de la lecture réputée littéraire (notamment par le choix des enseignants influencés par leur conception de la littérarité).

<sup>19</sup> Les mythes de « l'efficacité intrinsèque des œuvres », « de la lecture naïve ou de la transparence du texte », « de la graduation de la difficulté ou du danger des profondeurs » (Tauveron, 1999, p. 10 ; 12).

#### 4.2. Textes lisibles ou collaborationnistes vs textes résistants (réticents et/ou proliférants)

Les textes résistants<sup>20</sup> sont définis par opposition aux textes lisibles<sup>21</sup> ou « collaboratifs », dans le sens qu'ils créent problème et mettent le lecteur à l'épreuve. Les textes résistants « ne se laissent pas résumer aisément et/ou (...) ne livrent pas leur sens symbolique aisément » (Taveron, 1999, p. 18, se référant à Maingueneau, 1990). La lecture requiert nécessairement une « coopération cognitive active » (p. 11) de la part du lecteur qui doit forcément combler les trous du monde incomplet qui lui est présenté. Or, la construction du sens de textes résistants exige une forte participation du lecteur en raison de leurs caractéristiques de réticence ou de prolifération. Le texte *réticent* ne propose pas une lecture guidée, mais oblige le lecteur à cheminer librement dans le texte et à déchiffrer ce que le texte laisse volontairement ouvert ou ce qu'il occulte. Il peut mener le lecteur vers une compréhension erronée, en parsemant le texte d'indices ambigus. La compréhension requiert alors une relecture et ne s'opère qu'après avoir « compris à tort » : « la compréhension fautive est un passage obligé pour la compréhension juste » (p. 18). Ou encore, la compréhension immédiate du texte réticent peut être empêchée délibérément<sup>22</sup> pour différentes raisons telles que l'adoption d'un point de vue « inattendu », « biaisé » ou « contradictoire » ; « la perturbation de l'ordre chronologique » ; « l'enchâssement ou l'intrication de plusieurs récits » ; etc.<sup>23</sup> (p. 19). Le texte réticent pose donc délibérément des problèmes de compréhension, en empêchant la compréhension immédiate ou en faussant la compréhension possible du lecteur. Le texte *proliférant*, pour sa part, pose des problèmes d'interprétation selon deux types d'interprétation : l'interprétation de type 1 consiste en la sélection d'éléments locaux du texte auxquels le lecteur attribue un ou plusieurs sens pour se « forger une représentation (parmi d'autres) globale et cohérente de l'intrigue » (p. 20). Une interprétation de type 2 est postérieure à la compréhension dans ce qu'elle permet de voir au-delà de ce que dit le texte. Taveron décrit un parcours allant d'une interprétation de type 1, source de la compréhension qui sera, elle, suivie d'une interprétation de type 2. Cela dit, ce parcours n'est pas tant chronologique (tel que le schéma le laisse entendre) que récursif : c'est un processus en mouvement de va-et-vient entre la sélection d'indices à interpréter de la part du lecteur, le ou les sens possibles qu'il leur attribue, et le retour à posteriori pour établir un sens (si possible) définitif au texte (p. 21-22).

---

<sup>20</sup> Ces caractéristiques ne s'appliquent qu'aux récits narratifs et non aux textes d'autres genres tels que le texte explicatif ou informatif.

<sup>21</sup> « Les récits qu'on peut dire, avec Barthes, 'lisibles' ne posent pas de problèmes de compréhension majeurs (l'intrigue suit la chronologie, les relations entre personnages sont clairement posées, les valeurs des personnages nettement affirmées, leurs motivations explicitées...). Ils ne nécessitent aucune compétence de lecture particulière » (Taveron, 1999, p.17-18).

<sup>22</sup> Dans ce cas, Taveron précise que le projet « délibéré » n'est pas toujours forcément conscient de la part de l'auteur.

<sup>23</sup> Les autres raisons énumérées par Taveron (1999) sont : « la présence d'ellipses massives » ; « l'effacement de relations de causes à effets » ; « la difficulté d'identifier la nature du monde représenté, ses frontières, ses lois, ses valeurs » ; « la pratique de l'intertextualité » ; « l'usage de stéréotypes, de symboles inconnus » ; « l'ambiguïté des reprises anaphoriques » ; « l'éloignement des canons du genre » ; « la mise en scène de la lecture ou de l'écriture qui rompt l'illusion référentielle et le pacte de la lecture ordinaire » ; « le masquage des valeurs ou la perturbation des valeurs attendues » et « la contradiction entre texte et images dans les albums » (p. 19).

### 4.3. Lecture par effraction de textes résistants

Ronveaux et Nicastrò (2010) prônent, comme Tauveron, la lecture de textes résistants<sup>24</sup> dès l'école primaire avec cette méthode issue de théories sur la lecture théâtrale (Ryngaert, 1993) qu'est la *lecture par effraction*. Celle-ci propose d'entrer dans le texte par des extraits sélectionnés parce qu'ils consistent en une description du décor où évoluent les personnages ou parce qu'ils représentent des nœuds narratifs importants du récit. Cette méthode permet de sortir d'une lecture reflétant l'illusion référentielle (Riffaterre, 1982) et développe le processus d'interprétation du lecteur en recadrant la coopération textuelle et la démarche *exploratoire* que chaque lecteur entreprend. Le texte choisi<sup>25</sup> dans la séquence d'enseignement analysée appliquant l'entrée dans la lecture par effraction présente des illustrations aux couleurs sombres qui « (...) figurent moins qu'[elles] ne sémiotisent une humeur, un rapport de force entre personnages, une tension dramatique » (p. 4). Cette méthode d'entrée dans la lecture permet aux élèves de s'impliquer dans le texte par la création d'un horizon d'attente issu de leur démarche interprétative, conduite individuellement et puis confrontée à celles des autres élèves en classe, sur la base de fragments, tout en maintenant le *suspense heuristique* du texte, c'est-à-dire « sans pour autant résoudre l'énigme de l'orientation thématique du récit » (p. 6). Par exemple, les mots difficiles du texte deviennent des outils de lecture permettant aux élèves de proposer des hypothèses sur le sens des mots sans construire une signification complète et immédiate du texte étant donné que celle-ci « n'est plus une urgence » (p. 10).

A ce propos, dans un autre article (Ronveaux et Veuthey, 2007) étudiant deux séquences d'enseignement, l'une basée sur la structure d'un cercle de lecture (Terwagne et al., 2003) et l'autre utilisant la méthode de « lecture au ralenti » (pas encore définie alors comme lecture par effraction), les auteurs étudient le déplacement progressif d'une *conviction subjective* du lecteur en classe vers la formulation d'une interprétation argumentée par un retour au texte. Les auteurs affirment que :

(...) l'enjeu d'un enseignement de l'interprétation des textes est de rendre explicite la formulation du topic (compris comme l'instrument que se forge le lecteur lorsqu'il découvre le texte dans sa linéarité ; il est forcément hypothétique et propre au lecteur), et le passage du topic à l'isotopie (comprise comme la confirmation dans le texte du topic posé à titre d'hypothèse ; l'isotopie relève des propriétés du texte). (Ronveaux et Veuthey, 2007, p. 34)

De plus, « au moment de constituer son topic, le lecteur interprète doit accepter de laisser flotter son interprétation du mot. Or, l'explicitation systématique des termes incompris (...) surdétermine le topic et le rend opaque » (p. 41).

### 4.4. Discrimination et élitisme socioculturel dans le concept de lecture littéraire

Après cette présentation de divers outils proposant de dépasser une conception lettrée de la lecture « littéraire », nous revenons aux définitions de cette notion au travers de la critique qu'en fait Daunay afin de préciser notre choix terminologique et notre positionnement quant à notre objet de recherche.

Daunay (1999, 2014b) pointe les risques de glissement des modélisations de la lecture littéraire vers une conception binaire et élitiste de celle-ci. En effet, l'auteur critique

---

<sup>24</sup> Il s'agit de textes se démarquant des critères canoniques rencontrés couramment dans les pratiques ordinaires en vertu de cette idée que les élèves de cycle inférieur doivent apprendre à comprendre « littéralement » en leur présentant des textes « lisibles » (voir ci-dessus, Tauveron, 1999).

<sup>25</sup> Il s'agit de l'album *Papa se met en quatre* d'Hélène Riff.

l'utilisation du concept de lecture littéraire qui, à travers de nombreuses tentatives de définition, s'opposerait à une lecture dite naïve et non avertie (Jouve) ou critique (Eco) ; faisant appel à des compétences linguistiques et non littéraires (Riffaterre) ; permettant l'identification et non la distanciation (Dällenbach) etc.<sup>26</sup> Cette distinction supposerait qu'il y ait une lecture de niveau inférieur et une lecture de niveau supérieur, dite littéraire. De plus, ces modèles présentent deux phases dans la lecture, une première phase visant le sens littéral et une seconde phase visant l'interprétation (Reuter) (voir ci-dessus sur la compréhension et l'interprétation). Ce concept, selon Daunay, ne fait pas sens à partir du moment où, par nature, une lecture est « toujours distanciée » et qu'on est tous « le lecteur naïf d'un autre » (Daunay, 2014b). L'auteur critique, parmi d'autres, la modélisation que Picard (1986) fait de la lecture<sup>27</sup> en faisant, malgré lui, une « classification hiérarchique » de lecteur (Daunay, 1999, p. 41)<sup>28</sup>. Il y a dans ces théories de la lecture littéraire une conception « élitaire » et « élitiste » qui n'a aucun fondement, si ce n'est idéologique (Daunay, 1999, 2014b). De plus, pour Daunay (2006), cette conception inhérente à la conception socialement discriminante d'une lecture littéraire ne se base pas sur l'observation de pratiques effectives, mais sur des « images construites précisément pour mieux figurer l'image du lecteur auquel on s'identifie et que l'on cherche à valoriser » (p. 6). Il propose de repenser les théories en prenant en compte « les autres lectures que les lectures lettrées » (1999, p. 47)<sup>29</sup>.

L'ouvrage de Dufays, Gemenne et Ledur (2005), *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*, tente de définir la lecture littéraire en confrontant les concepts issus de ces modèles théoriques aux pratiques effectives. Ils veulent sortir de la distinction qui opposerait une langue de communication à une langue littéraire, mais selon Daunay (2014b) ils propagent toujours cette idéologie élitiste en se basant sur une série de théories la définissant selon ces distinctions (Daunay, 2014b)<sup>30</sup>.

L'ouvrage précité (Dufays et al., 2005) vise à établir une définition commune pour les didacticiens de la lecture littéraire dépassant le clivage idéologique dénoncé par Daunay. Cependant, pour Louichon (2011), cette notion ne fait toujours pas consensus en didactique,

---

<sup>26</sup> Pour la liste exhaustive, voir le tableau élaboré par Daunay, 1999, p. 33.

<sup>27</sup> Picard (1986) propose une modélisation de la lecture en définissant trois instances: le *liseur*, le *lu* et le *lectant*. Le *liseur* est l'instance matérielle ou sensorielle qui permet au lecteur de recevoir les livres à travers les sens et les sensations, par la matérialité de l'objet (la forme, l'odeur, les caractères, etc.). Le *lu* est l'instance fantasmatique ou émotionnelle, qui permet au lecteur de s'identifier, même inconsciemment, lorsque la lecture le renvoie à ses pulsions, ses désirs, ses fantasmes. Et le *lectant* est cette instance intellectuelle et interprétative qui permet un rapport plus distancié, critique et même ludique avec le texte. C'est cette instance aussi qui permet un rapport esthétique aux œuvres (Daunay, 2014b; Dufays, 2006; Gabathuler, 2015).

<sup>28</sup> Comme le souligne Daunay (2006), il est questionnable que les exemples choisis par Picard (1986) pour illustrer cette modélisation soient représentatifs de stéréotypes socioéconomiques lorsqu'il donne l'exemple de la lecture de l'employé de la poste pour le *lu* et celle d'un professeur d'université pour le *lectant*.

<sup>29</sup> Selon Daunay (2014b), qui reconnaît l'énorme travail théorique réalisé et les intentions non contestables des auteurs, il ne s'agit pas d'une volonté consciente de la part des différents théoriciens de la distinction de propager une idéologie élitiste de la littérature mais plutôt d'une bévue, dans le sens que lui donne Althusser (1965) se référant aux erreurs des économistes dues à leur point de vue bourgeois qui les empêche de voir ce qu'ils ont sous les yeux (p. 333).

<sup>30</sup> La critique de Daunay se fonde dans un premier temps (1999, 2002) sur l'ouvrage de 1996 dont celui de 2005 est une réédition augmentée par les apports de recherches plus récentes. Dans cet ouvrage, d'ailleurs, les auteurs citent Daunay pour mettre en avant l'élitisme socioculturel présent dans certaines théories. Cependant, ils affirment que d'autres conceptions sont possibles et c'est, d'ailleurs, le but de l'ouvrage que de les mettre en avant (Dufays et al., 2005, p. 88-96). Par exemple, ils reconnaissent les critiques de Daunay concernant, entre autres, le modèle de Picard mais disent s'inspirer librement de Picard en évitant de reproduire ses contradictions, pour « développer une conception cohérente de la littérature » (p. 94). Cependant, pour Daunay (2014b), ces théories restent fondées sur les anciens modèles présentant certaines catégorisations de lecteurs et de types de lectures.

tel qu'elle le montre dans son article de synthèse retraçant les définitions de la lecture littéraire selon les différents modèles élaborés dans des recherches didactiques.

Louichon (2011) décrit deux tendances en contradiction dans les définitions de la « lecture littéraire », l'une centrée sur le lecteur ; et l'autre, qui est l'acception la plus consensuelle, définissant un va-et-vient dialectique entre différentes postures de lecture telles que la participation et la distanciation (Dufays, 2013). Cependant, cette définition qui est celle de Dufays et al. (2005), bien qu'elle soit la plus fréquemment citée, reste théorique et ne se retrouve pas dans les pratiques qui continuent de faire référence à une lecture centrée sur le lecteur (Gabathuler, 2015; Louichon, 2011).

Suite à ces constats, Gabathuler (2015), après une étude détaillée de différentes recherches et ouvrages sur la lecture littéraire et une réflexion approfondie sur le débat, choisit de renoncer à utiliser cette terminologie.

Pour sa part, De Croix (2010) reconnaît le risque de glissements qui peuvent s'opérer à partir de conceptions telles que celle de Picard vers une conception binaire de la lecture mise en avant par Daunay ainsi que dans toute modélisation de la lecture littéraire. Cependant, l'auteure fait le choix de maintenir son utilisation en affirmant que certaines lectures requièrent plus de compétence interprétative que d'autres et sont ainsi plus littéraires.

Pour notre part, le risque de glissement vers une conception élitiste dans la catégorisation des textes qui requièrent plus ou moins cette compétence d'interprétation nous conforte dans l'idée de ne pas utiliser cette notion, mais d'adopter la terminologie de « réputation » littéraire afin de refléter qu'il s'agit toujours d'une construction.

## **Conclusion**

L'histoire de la discipline permet de mettre en évidence différentes approches qui se retrouvent de manière sédimentée dans les pratiques enseignantes. Au processus de la disciplinarisation des savoirs est étroitement lié celui de la disciplination psychique des élèves visée par l'enseignement. Ces processus sont déterminés par la transposition didactique. Pour notre part, nous nous inscrivons du point de vue de la transposition interne pour contribuer à la définition des objets d'enseignement par l'étude des pratiques ordinaires, précisément, la lecture réputée littéraire de textes qui est enseignée en classe de français.

Nous pensons que les savoirs qui sont considérés socioculturellement comme utiles et pertinents pour être transposés en objets d'enseignement codéterminent la construction de la réputation littéraire de la lecture des textes à enseigner. C'est-à-dire que le lien étroit entre littérarité et enseignement met en avant un mouvement descendant de la réputation littéraire en dehors de la classe aux pratiques enseignantes, et inversement, un mouvement remontant des pratiques au statut littéraire des textes.

Au sein du phénomène de la transposition, différents outils et méthodes sont mis à disposition des enseignants. Ainsi, ceux-ci construisent également la réputation littéraire. Ils sont marqués par l'histoire de la discipline et font apparaître des traces sédimentées dans les pratiques, entre conceptions classiques et réformées. Et particulièrement, dans l'enseignement de la littérature, les pratiques réformées peuvent suivre un modèle « inférentiel » ou « interprétatif ». L'apparition de ces approches dans les pratiques des enseignants révèle, selon nous, la conception de l'enseignant de la réputation littéraire de la lecture telle qu'il l'enseigne et des textes qui font l'objet de cette lecture. Inversement, ces conceptions influencent la définition de la lecture considérée comme littéraire.

L'apparition d'un modèle classique ou réformé dans les pratiques d'enseignement donne des informations sur la conception de ce qu'est le littéraire pour les enseignants, si l'entrée dans les textes se fait, par exemple, par effraction ou non, ou encore, s'ils conçoivent la compréhension comme intriquée à l'interprétation. Au contraire, lorsqu'ils distinguent une compréhension littérale, approfondie et puis interprétative, ceci reflète les clivages entre cycles d'enseignement perpétuant le mythe et la définition sélective d'une lecture qui serait « vraiment » littéraire.

Nous voulons aborder la question de l'impact de la réputation littéraire sur l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Pour cela, nous étudions les conséquences des outils et des méthodes grâce à la notion d'*archiélève lecteur* (développée dans les chapitres suivants) projeté par l'enseignant. Celui-ci correspond à la conception qu'a l'enseignant d'un élève lecteur de textes à réputation littéraire possédant ou s'appropriant des outils pour effectuer une lecture considérée comme littéraire. Sa disciplinisation reflète, d'une part, la conception de la littérature de l'enseignant, et d'autre part, la réputation littéraire inhérente à la disciplinarisation de la lecture dite littéraire.



## Chapitre 2 Le degré d'abstraction des « archi » Lecteurs et Elèves dans les théories littéraires, pédagogiques et didactiques

Le chapitre présent s'intéresse au Lecteur qui, selon le mouvement transpositif dans le cadre scolaire, devient un Elève lecteur. La réputation littéraire se construit à travers le lecteur destinataire du texte, et donc, dans notre cadre transposé, à travers les élèves lecteurs du texte et destinataires de la séquence d'enseignement planifiée ayant pour objet la lecture du texte. Nous nous intéressons aux théories concernant l'Elève, c'est-à-dire cette entité désignant tous les élèves lecteurs ou des groupes parmi ceux-ci. Notre but est d'explorer différentes notions permettant, en partie, de construire celle de l'archiélève. Ainsi, dans l'attente de terminologie, nous mettons la majuscule à « Elève » pour désigner ce que nous pourrions ensuite appeler un *archiélève* (voir chapitre suivant).

Notre étude situe trois domaines théoriques se référant à des entités différentes désignant le Lecteur ou l'Elève. Nous effectuons une recherche notionnelle transdisciplinaire pouvant correspondre au sens véhiculé par le préfixe « archi »<sup>31</sup> (tel que nous souhaitons l'employer) à travers : 1. les recherches sur le Lecteur dans les théories littéraires (le *Lecteur Modèle* chez Eco ; l'*archilecteur* chez Riffaterre) ; 2. celles sur l'Elève dans les théories (essentiellement) pédagogiques (l'*élève collectif* chez Bromme ; le *groupe de référence* chez Dallhöf et Lundgren) ; et 3. celles sur l'Elève didactique (l'*élève générique* introduit par Brousseau ; le *sujet didactique* défini notamment par Reuter). Les analogies que nous établissons entre les trois domaines sont limitées : elles consistent moins en la comparaison exhaustive des notions propres aux théories (qui sont, de toute façon, incomparables car de natures différentes) qu'en l'identification des caractéristiques communes concernant le degré d'abstraction qu'elles comportent et la caractérisation des individus de référence.

Précisément, dans un premier temps, nous étudions les notions présentes dans les théories de la lecture qui traitent de la présence du Lecteur dans le texte. Il s'agit du lecteur destinataire du texte qui est conçu comme un coopérateur essentiel pour la construction du sens dans les théories littéraires. Dans un deuxième temps, notre analyse porte sur les notions propres aux théories pédagogiques de la *pensée enseignante*, considérant qu'une séquence d'enseignement est adressée à un Elève destinataire et collaborateur pour la construction de l'objet enseigné. Dans le cadre de séquences d'enseignement de la lecture réputée littéraire de textes dits littéraires, l'enseignant organise le texte (c'est-à-dire qu'il élémente sa lecture en diverses dimensions) pour l'Elève lecteur. Dans un troisième et dernier temps, nous repérons les termes désignant l'Elève dans les théories didactiques. Il ne s'agit plus de l'entité à qui l'enseignant adresse un cours mais des élèves tels qu'ils apparaissent dans les théories didactiques.

Ce parcours notionnel nous permettra d'établir une base sur laquelle nous construirons la définition de l'archiélève lecteur dans le chapitre suivant (3) et de la préciser par nos analyses (parties 2 et 3).

---

<sup>31</sup> L'explication du choix du préfixe « archi » se trouve dans le chapitre 3.



## 1. Le Lecteur comme destinataire du texte

La notion de lecture littéraire dont nous avons traité dans le chapitre précédent (et que nous avons décidé de ne pas utiliser telle quelle) est issue des théories de la réception comme celles de Jauss (1978), Iser (1976/1985)<sup>32</sup>, Charles (1977), développées également par Eco et Riffaterre (Daunay, 1999; Gabathuler, 2015). Dans les années 1930, Richards, Rosenblatt et Harding affirmaient déjà que le sens d'un texte n'est pas à chercher uniquement dans le texte mais qu'il est aussi constitué par le lecteur et sa réception du texte (Gabathuler, 2015; Louichon, 2011). Pour notre part, nous n'allons pas développer ces théories mais nous intéresser essentiellement au *Lecteur* que ces théories prennent en compte. Jauss (1978) s'intéresse à l'horizon d'attente générique construit par le lecteur ; Iser (1976/1985) décrit un lecteur *implicite*<sup>33</sup> et Charles (1977) s'intéresse à la manière dont le texte lui-même construit sa propre lecture (Daunay, 2014b; Gilli, 1983). Nous allons essentiellement développer deux théories illustrant la caractérisation du destinataire auquel s'adresse le texte qui serait soit abstrait et idéal (Eco, 1979), soit concret et hypothétiquement empirique (Riffaterre, 1964). Mais avant cela, apportons une brève précision terminologique.

### 1.1. Terminologie : absence de consensus pour un *sujet lecteur*

La notion de *sujet lecteur*, comme celle de lecture littéraire (voir chapitre 1), est controversée et ne possède pas de définition qui fasse réellement consensus au sein de la communauté de chercheurs en enseignement de la littérature, tel que le montre Gabathuler (2015). Pour cette raison, nous choisissons à notre tour de ne pas l'utiliser. Cependant, son apparition est symptomatique d'un phénomène ayant émergé au cours des années 1990 dans les débats autour de la lecture littéraire, cherchant à mettre au centre le lecteur comme sujet et s'écartant d'une idée d'un lecteur-modèle construit par le texte (Gabathuler, 2015; Rannou, 2013).

Les notions développées par Eco et Riffaterre nous permettront de faire des liens avec la planification des enseignants de séquences d'enseignement de textes littéraires en mettant en avant ce qui peut se rapprocher des caractéristiques abstraites et idéales projetées par l'enseignant et celles qu'il pense être les caractéristiques empiriques de ses élèves en tant qu'apprentis lecteurs. Les points d'analogies seront discutés ensuite, y compris dans leurs limites.

### 1.2. Le lecteur modèle d'Eco comme abstraction

Par le fait que le texte est, nous l'avons évoqué (chapitre 1), toujours incomplet car celui-ci « postule une compétence grammaticale de la part du destinataire » (Eco, 1979, p. 62) et parce qu'il est « un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir » (p. 63), il présuppose un *mouvement coopératif* et est destiné à un lecteur qui doit en actualiser les *artifices expressifs* (p. 61-63). Pour cette raison, Eco (1979) décrit un *Lecteur Modèle* prévu par le texte « capable

---

<sup>32</sup> Précisément, pour Iser, sa théorie relève moins de la réception que de l'« effet » produit par l'activité de lecture (terme traduit de l'allemand « Wirkung » et « Wirkungsgeschichte »). Jauss critique cette théorie de l'effet par le fait que ce terme « prête à contresens dans la mesure où il fait apparaître l'effet d'une œuvre d'art comme se constituant unilatéralement dans et par l'œuvre elle-même » (Jauss, cité par Gilli, 1983, p. 2). A cet égard, Dufays (2007) distingue deux courants : l'un centré sur l'effet, dans une perspective « textualiste » et privilégiant « l'objet lu par rapport à l'acte de lire » dont font partie Riffaterre, Iser et Eco ; et l'autre centré sur la réception, dans une perspective « lectorale », privilégiant « la lecture à l'objet lu », dont font partie Marghescou, Jauss et Picard. (De Croix, 2010, p. 45-46)

<sup>33</sup> Il s'agit d'un lecteur qui n'existe pas réellement : « il n'est pas ancré dans un substrat empirique, mais fondé dans la structure même des textes » (Iser, citée par Gilli, 1983, p. 3).

de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont (...) l'auteur [l'a pensé] et capable aussi d'agir interprétativement comme lui a agi générativement » (p. 67-68). Le Lecteur Modèle est « idéal » et répond « adéquatement aux exigences textuelles » (Bouvet, 2007, p. 4). Cette théorie du Lecteur Modèle nous intéresse par l'analogie qui peut, *mutatis mutandis*<sup>34</sup>, être établie avec un enseignant qui planifierait une séquence d'enseignement de textes littéraires. En effet, nous pourrions aisément remplacer les termes « auteur » par « enseignant », « lecteur » par « élève » et « texte » par « séquence planifiée » pour illustrer ce qui pourrait être appelé un *Elève Modèle : capable de coopérer à l'actualisation de la séquence planifiée de la façon dont l'enseignant l'a pensé*.

L'écriture d'un texte demande à l'écrivain de mettre en œuvre des stratégies textuelles prévoyant les compétences possédées par le destinataire (p. 65). Bien sûr, toute stratégie comporte une part d'imprévisibilité (Eco l'illustre par l'exemple de la stratégie militaire) (p. 67). Un auteur doit organiser sa *stratégie textuelle* en tenant compte d'une série de compétences pour pouvoir lui attribuer un contenu (p. 67). Eco illustre cela par l'exemple d'un écrivain qui mentionnerait dans son livre le lac de Côme, pour un lecteur potentiel qui ne serait jamais allé à Côme : il devrait ajouter dans la suite une série d'éléments se référant par exemple à la Lombardie, au rapport de la ville avec d'autres villes lombardes comme Milan ou Bergame, pour ne pas perdre le lecteur et rattraper sa « carence encyclopédique » (p. 67). L'auteur doit donc « assumer que l'ensemble des compétences auquel il se réfère est le même que celui auquel se réfère son lecteur » (p. 67). Ainsi, la planification d'une séquence demande à l'enseignant de prévoir les *capacités* (terme que nous préférons à celui de compétences, voir chapitre 4) des élèves en lecture pour s'assurer qu'ils puissent *coopérer*.

Selon Eco, il existe un continuum allant des extrêmes : textes « fermés » à textes « ouverts » (p. 69). Le texte fermé vise une cible spécifique et restreinte qui s'adresse à un type de lecteur (mélomane, médecin, amateur de planche à voile, etc.). Les auteurs font « (...) en sorte que chaque terme, chaque tournure, chaque référence encyclopédique soient ce que leur lecteur est, selon toute probabilité, capable de comprendre » (p. 70). Les enseignants, eux, ciblent les élèves mais peut-être aussi les enfants ou adolescents avec leurs caractéristiques extrascolaires. Nous pensons, par exemple, dans un cours de littérature, à leurs goûts artistiques, leurs intérêts littéraires ou thématiques, à leurs habitudes en termes de lecture, à leur tranche d'âge, etc. L'enseignant bénéficie d'une cible spécifique définie par son niveau scolaire mais il essaiera quand même, nous le pensons, d'ouvrir sa planification en fonction des caractéristiques externes à l'élève en classe.

Un texte ouvert sera l'œuvre d'un auteur qui voudra que les interprétations possibles soient accessibles pour un nombre maximal de lecteurs en utilisant différentes stratégies pour être abordable par le plus grand nombre. Cependant, le Lecteur Modèle exclura toujours l'un ou l'autre lecteur (le continuum est vaste). L'auteur construit celui-ci en choisissant « les degrés de difficultés linguistiques, la richesse des références et en insérant dans le texte des clefs, des renvois, des possibilités, même variables, de lectures croisées » (p. 72). L'enseignant en adressant sa planification aux élèves de sa classe tentera d'inclure l'ensemble des lecteurs de la classe<sup>35</sup>, il en exclura d'autres, par exemple, ceux de niveaux scolaires inférieurs qui n'auraient pas encore acquis les connaissances nécessaires pour la réalisation des tâches ou ceux des degrés supérieurs ayant déjà acquis les compétences en jeu dans les tâches présentes.

---

<sup>34</sup> Nous utilisons cette locution latine pour marquer les limites de l'analogie déjà évoquées et éviter d'avoir recours à une périphrase trop longue. En effet, cette expression permet de rapprocher deux situations semblables sans prendre en compte toutes les différences afin de pouvoir effectuer une comparaison.

<sup>35</sup> Ce n'est pas pour autant qu'aucun élève ne se sentira exclu si le niveau des tâches lui semble trop exigeant mais nous partons du principe que l'intention de l'enseignant lorsqu'il planifie est d'être accessible, dans la limite du possible, à tous les élèves. Le chapitre 5 ainsi que nos analyses (parties 2 et 3) nuanceront cette idée.

A cet égard, Eco précise que l'utilisation des textes peut être plus ou moins libre (p. 73) : un lecteur qui posséderait un lexique inférieur à deux mille mots, ne correspondant pas au Lecteur Modèle prévu par le texte, pourrait tout de même décider de lire un livre malgré ses lacunes lexicales, (p. 72) ou encore, un lecteur pourrait décider de lire un texte de façon libre et créative telle que la lecture proposée par Borges de « lire l'*Odyssee* comme si elle était postérieure à l'*Enéide*, ou l'*Illumination de Jésus-Christ* comme si elle avait été écrite par Céline » (p. 73). Ainsi, un élève de niveau scolaire inférieur pourrait librement décider de suivre le cours planifié par l'enseignant mais cette planification ne le prendrait pas en compte (ne le prévoirait pas) étant donné qu'elle ne s'adresserait pas à lui.

Un dernier point qui nous semble important à retenir dans l'analogie que nous tentons d'établir, malgré ses limites évidentes (dont nous parlerons ci-après), entre un Elève Modèle prévu par une séquence planifiée et le Lecteur Modèle prévu par le texte défini par Eco, est celle de l'hypothèse d'un *Auteur Modèle*. Si l'auteur doit faire une « hypothèse de Lecteur Modèle » en utilisant certaines stratégies pour lui destiner son texte, le lecteur empirique lui, « en tant que sujet concret des actes de coopération » peut également faire une hypothèse d'Auteur Modèle, sur la base des stratégies textuelles, ne correspondant pas forcément à l'auteur empirique (p. 77). Parallèlement, l'élève empirique pourrait vouloir correspondre aux attentes qu'il s'imagine de l'enseignant sur la base des tâches qui lui sont demandées, sans que ces attentes ne correspondent forcément à celles de l'enseignant. L'élève imaginerait donc un Enseignant<sup>36</sup> prescripteur sur la base des tâches qui lui sont demandées. L'hypothèse de l'Auteur Modèle réalisée par le lecteur empirique sera, selon Eco, plus « fondée » que celle du Lecteur Modèle car celui-ci n'existe pas lorsqu'il est postulé alors que l'hypothèse de l'Auteur Modèle peut se baser sur la présence énonciative de l'auteur dans le texte (p. 77). Ainsi, l'élève, par ses interactions en classe avec l'enseignant, pourra plus aisément ajuster son image de l'Enseignant à celle de l'enseignant avec qui il est en relation. Cependant, bien que les élèves soient en contact avec l'enseignant, celui-ci ne correspondra pas forcément à leur image d'un Enseignant issue des tâches demandées et de la manière dont est planifiée et structurée la séquence<sup>37</sup>.

### 1.3. L'architecteur de Riffaterre issu de l'empirie

Suite à sa thèse de 1957, dans laquelle il parlait d' « élève moyen », Riffaterre (1964) choisit ensuite la notion d'*architecteur* pour éviter des confusions liées à l'ambiguïté de cette première expression (bien qu'il utilisait l'expression dans son sens statistique et non en lui conférant un jugement de valeur). Il définit l'architecteur comme un *surlecteur* et affirme avoir choisi ce préfixe (archi-) comme il est utilisé pour la notion d'archiphonème<sup>38</sup> : il serait donc un surlecteur qui regrouperait les caractéristiques distinctives des différents lecteurs, « un lecteur qui verrait plus que ce qu'on voit normalement dans le texte, plus que ce que le texte impose au lecteur » (Riffaterre, 1971, p. 46). L'architecteur est l'addition de « témoignages accumulés de lecteurs » (Riffaterre, 1964, p. 8), il est un « outil à révéler les

---

<sup>36</sup> Faute de terminologie, nous utilisons la majuscule pour désigner ce que nous pourrions appeler un *archi-enseignant*.

<sup>37</sup> Cela est vrai pour toute vision qu'un être humain a d'un autre, qui ajuste, en interaction, cette vision en fonction de sa perception des comportements de l'autre. Nous traitons de la question de la « représentation » dans le chapitre 7.

<sup>38</sup> L'archiphonème est l'« unité abstraite définie par l'ensemble des particularités distinctives communes à deux phonèmes dont l'opposition est neutralisable ». Par exemple, « en français standard, l'opposition d'ouverture intermédiaire semi-fermé [e] et semi ouverte [ɛ] qui fonctionne en syllabe finale ouverte (*lait-lé*) est neutralisée dans certaines positions : en syllabe fermée, où seule est possible la voyelle [ɛ] (ex : *vert, pertinent*). (...) » (Dubois et al., 2007, p. 48).

stimuli d'un texte » ou encore la « somme de lectures » (Riffaterre, 1971, p. 46) constitué de toutes les impressions suscitées par la lecture, toutes « les réactions des lecteurs face à un texte littéraire (critiques, commentaires, jugements de valeur) » (Bouvet, 2007, p. 129). Pour Riffaterre (1964), le style n'existe qu'à travers la perception des lecteurs. Lorsqu'il définit un archilecteur en tant qu'« avertisseur stylistique » archétypal, son but est de déterminer, de manière objective et exhaustive, les endroits du texte où il y a des effets stylistiques, grâce à la multitude de témoignages de lectures (Hardy, 1969). Autrement dit, l'analyse du corpus de ces témoignages permettrait d'identifier « les moments du texte où la saillance stylistique se forme » (Peytard, 1993, p. 15). Un corpus de ces réactions au texte, pourrait donc reprendre, hypothétiquement, toutes les caractéristiques de tous les lecteurs auxquels se référerait l'auteur lors de la rédaction.

A ce corpus vient s'ajouter celui de l'ensemble de toutes les productions sur un texte selon la définition de Houde (1983) de l'archilecteur comme :

(...) celui qui s'efforce avec plaisir de constituer le corpus de tout ce qui a été écrit sur une œuvre ou un texte par les lecteurs/critiques. Ce corpus sert alors de matériau sur lequel peut s'exercer une analyse (vérification objective) permettant de cerner tous les éléments de l'œuvre et toutes les tendances (désirs) d'interprétation dans leurs divergences et convergences, d'apercevoir les invariants et les variables, de découvrir le noyau du consensus qui perdure à travers l'exténuation historique (p. 403).

Dans une perspective de théorie de la lecture littéraire, Thérien (2007) rapproche la notion d'archilecteur de la conception « littéraire » (selon les définitions controversées évoquées dans le chapitre précédent) correspondant à un lecteur spécialisé (l'archilecteur littéraire) qui aurait des connaissances littéraires et s'opposerait à un lecteur ordinaire : « l'archilecteur lit avec des présupposés savants, avec un ou plusieurs jeux de connotation à sa disposition » (p.40).

Etant donné qu'il s'agit d'un lecteur empirique hypothétique, et donc tout de même d'une abstraction, cette théorie n'est pas si éloignée des autres théories définissant le lecteur prévu par le texte. Cette notion d'archilecteur nous intéresse uniquement pour la mise en avant de la prise en compte des caractéristiques empiriques des lecteurs. Il est rare, évidemment, de trouver des théories définissant le lecteur prévu par le texte de façon empirique puisque, contrairement à l'enseignant, l'écrivain n'a pas connaissance directe de ses lecteurs, et si c'était le cas, il n'aurait pas la possibilité d'adapter son texte en fonction d'eux comme l'enseignant le peut durant la séquence. C'est pour cette raison que nous savons que l'entreprise de tenter une analogie est délicate mais nous souhaitons simplement retenir que, dans cette théorie, un retour sur la définition du texte est prévu sur la base des réactions des lecteurs. L'analogie avec l'archi-élève auquel l'enseignant adresserait sa planification se fonde sur le fait que l'enseignant connaît ses élèves et peut donc prévoir sa planification en fonction de cette connaissance empirique, et aussi par le fait qu'un retour sur la planification est possible sur la base des réactions des élèves en classe (ce qui n'est pas le cas pour un texte<sup>39</sup>).

#### **1.4. Les limites de l'analogie : le lecteur est aussi un élève**

Les analogies entre les théories littéraires définissant un lecteur à qui s'adresse et/ou que prévoit le texte (qu'il soit abstrait, idéal ou moyen, ou créé par les caractéristiques empiriques des lecteurs) et la planification d'une séquence par l'enseignant rencontrent des limites. Premièrement, l'enseignant, contrairement à l'écrivain, connaît ses « destinataires », en

---

<sup>39</sup> Toutefois, il est possible que des projets interactifs existent grâce aux possibilités technologiques actuelles mais cette tendance ne peut être représentative de la confection des textes.

l'occurrence ses élèves, alors que « la coopération textuelle est un phénomène qui se réalise (...) entre deux stratégies discursives et non pas entre deux sujets individuels » (Eco, 1979, p. 78). L'enseignant peut penser à un Elève Modèle qui actualisera le plan en coopérant mais les élèves en classe auront un impact direct sur la séquence planifiée.

Deuxièmement, le lecteur dans ce cas est aussi un élève : l'élève ne choisit pas volontairement d'entrer dans une séquence planifiée et de l' « utiliser » librement, selon ses envies, comme on choisit de lire et d'entrer dans une démarche coopérative de lecture. La composante de la « contrainte » est absente dans une lecture non scolaire (nous nuancerons lorsque nous parlerons du contrat didactique, chapitre 4).

Enfin, l'enseignant a la possibilité de s'adapter en classe, opportunité que l'auteur ne possède pas lors de la lecture de son texte. Le destinataire d'un texte est plus large et les compétences d'un lecteur modèle doivent être pensées dans une zone plus vaste pour assurer la réception de nombreux lecteurs. Le destinataire d'une séquence d'enseignement est plus restreint et plus spécifique, il est défini par un âge identique, un bagage scolaire qui devrait être plus ou moins commun pour le niveau scolaire.

## **2. L'Elève comme destinataire de la séquence d'enseignement planifiée**

Nous voulons comprendre dans quelle mesure l'image que l'enseignant construit de son Elève, lorsqu'il planifie une séquence, est abstraite, idéalisée ou fondée en partie sur la connaissance empirique des élèves de la classe. Pour cela, différentes théories pédagogiques et didactiques ont tenté d'identifier un Elève à qui l'enseignant adresse sa planification, sur des composantes abstraites, collectives ou, au contraire, concrètes et spécifiques.

### **2.1. La capacité de prédiction des enseignants**

Selon Maurice (1996b), l'enseignant possède un savoir-faire particulier : celui de la prédiction quant à la conduite de ses élèves durant la séquence. L'auteur cherche à observer comment, par ses anticipations, l'enseignant « simplifie la complexité d'une classe » (Maurice, 1996a), en s'interrogeant sur ce qu'il sait « à propos de ses élèves avant qu'ils ne réalisent une tâche à contenu défini » et sur ce qu'il « apprend de plus pendant l'interaction lui permettant de faire évoluer ses anticipations vers les résultats effectifs » (p. 85). Maurice observe que l'enseignant, « pour simplifier la situation (...) ne regarde pas agir l'élève [particulier] (...) mais le modèle de l'élève, représentatif d'une catégorie, établi sur des critères de comportement face à une tâche définie » (p. 95).

Maurice et Murillo (2008) mettent en relief les difficultés qui se posent à l'enseignant, dues à l'hétérogénéité des potentiels présente en classe, et les « opportunités d'apprendre contrastées » qui en découlent pour chaque élève. À ce sujet, ils développent le concept de Distance à la Performance Attendue (DPA) comme un *indicateur du potentiel de l'élève face à la tâche prescrite par l'enseignant*. Cet outil « mesure pour chaque élève l'écart entre ce qu'il sait faire et ce qu'il faudrait savoir faire pour effectuer la tâche choisie par l'enseignant » (p. 1). Nous ne nous intéressons certes pas, dans le cadre de ce projet, au potentiel individuel de chaque élève (surtout en termes de performance, voir chapitre 4) mais nous retenons cette idée que l'hétérogénéité présente en classe nuance l'élève modèle escompté dans les tâches planifiées par l'enseignant. Pour cela, les conclusions auxquelles aboutissent ces recherches nous intéressent : elles relèvent que, si l'enseignant adapte continuellement les niveaux de difficultés des tâches qu'il prescrit, c'est en fonction de certains élèves seulement. En effet, selon leurs observations, seuls les élèves « moyens » ont l'opportunité de progresser au fil de

l'année alors que les élèves « forts » et « faibles » ne changent pas de statut. Nous revenons sur certaines de ces théories dites de la différenciation dans le chapitre 5.

Pour anticiper et réduire l'information, l'enseignant doit se constituer une idée de l'Elève à qui il adresse sa séquence lorsqu'il planifie et avec qui il sera en interaction. A ce sujet, du point de vue de la pédagogie expérimentale, Wanlin (2009) expose les différents modèles théoriques élaborés en quarante ans de recherches portant sur la pensée enseignante (ou *teacher thinking*) lors de la planification de séquences d'enseignement. Nous retenons essentiellement deux notions, celles de *groupe de référence* et d'*élève collectif*, pour leurs composantes définitoires opposant abstrait/idéal et concret/empirique telles que les notions précédemment exposées.

## 2.2. L'élève collectif de Bromme

La première notion est celle du *collective student* ou « élève collectif » que Bromme (1987, 1989) définit comme la perception<sup>40</sup> mentale de l'élève non pas individuel mais comme « unité cognitive globalisante » à laquelle l'enseignant se réfère lors de l'élaboration de son plan et durant la séquence (Farinelle et Wanlin, 2012). Selon Bromme, dans le processus de construction des connaissances, les élèves sont des apprenants<sup>41</sup> individuels mais aussi des collaborateurs dans ce processus (qui peut être plus ou moins coopératif) :

It will be argued that students during instruction fulfill different roles. They are individual learners, but also they are contributors to the (more or less cooperative) process of knowledge construction during instruction. Because it is the teachers' task to initiate and steer this process of cooperative knowledge construction, he/she does not refer cognitively to the student as an individual learner. Instead, she/he refers to the student as a member of a cognitive unit, which we call 'the collective student'. We assume the teachers refer to the 'collective student' instead of the student as an individual learner, when they think about ongoing classroom instruction. (Bromme, 1989, p. 210)

Dans ce processus de construction des connaissances initié par l'enseignant, celui-ci se réfère *cognitivement* non pas aux apprenants individuels mais à cette unité cognitive qu'est l'élève collectif (Bromme, 1989). Ceci lui évite une *surcharge mentale* (« mental overload », p. 220) par la réduction des informations et permet une ouverture sur des possibilités cognitives non disponibles (« not available ») s'il tient compte de « 24 personnes différentes » (p. 220). Par exemple, l'enseignant ne se rappelle pas de toutes les interventions des élèves en classe mais, lorsque cela lui semble opportun, lorsque l'activité lui semble « bloquée » (« had got stuck », p. 217), il peut rappeler à la classe une contribution d'élève qui lui a semblé « stratégique » pour la construction des connaissances (p. 217). L'élève collectif est donc composé d'un ensemble de différentes contributions d'élèves individuels sur lesquelles l'enseignant se base pour prendre des décisions stratégiques durant la séquence. Selon Bromme, les enseignants se

---

<sup>40</sup> Pour éviter les malentendus dus au terme polysémique de « représentations », nous décidons d'utiliser un terme moins connoté. Les représentations, dans notre champ didactique, se réfèrent aux « systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas (...). L'élève intègre ces nouveaux éléments [qui lui sont enseignés] en fonction de ce qu'il connaît déjà. L'enseignement consisterait (plutôt) à amener le sujet apprenant à une réorganisation intellectuelle, c'est-à-dire une transformation de ses modes de pensée » (Reuter, 2010, p. 195). Un élève, lorsqu'il apprend remplace des représentations antérieures par des représentations plus « exigeantes » (Daunay, 2014a, p. 185). Bien sûr, ce terme a des liens étroits avec les acceptions de la psychologie cognitive ou sociale dans le sens où il « traite de la question du rapport entre la *signification*, la *réalité* et son *image* » (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 502). Cependant, nous ne pouvons pas utiliser un même terme pour désigner les « représentations » que les enseignants ont de leurs élèves et les « représentations » que les élèves ont en termes de connaissances (nous revenons sur cette discussion dans le chapitre 7)

<sup>41</sup> Voir dans le chapitre 5, la différence de désignations entre « élève » et « apprenant » (Daunay et Fluckiger, 2011).

rappellent les problèmes rencontrés par l'élève collectif mais plus rarement ceux rencontrés individuellement par les élèves, c'est-à-dire qu'ils se rappellent du déroulement global de la classe (p. 217)<sup>42</sup>.

Nous pensons que la théorie de Bromme est quelque peu réductrice et que le recours aux élèves en interaction est plus complexe que ce qu'il en décrit<sup>43</sup>. D'autres théories pédagogiques et didactiques ont, depuis, contrasté cette vision (voir ci-dessous). Nous retenons simplement de cela l'idée d'une entité mentale à laquelle l'enseignant se référerait pour s'adresser à « la classe » composée de plusieurs individus. Si durant l'interaction, ce recours systématique à un élève collectif nous semble exagéré, nous pensons que ce recours est plus plausible lors de la planification de la séquence où il n'y a pas d'interaction possible.

### 2.3. Le groupe de référence de Dahllöf et Lundgren

Un autre concept est celui de *steering group* ou « groupe de référence » défini par Dahllöf et Lundgren (1970) et développé de façon plus approfondie par les travaux de Lundgren (1972, 1973, 1977). L'expression apparaît en 1970, dans un rapport pour l'éducation nationale suédoise, et est traité comme ceci :

One important concept in the model is the steering criterion group, i.e. a group of pupils in the class that – according to empirical indications – when traditional class-centered instruction is the main teaching pattern, is acting as a reference group for the teachers' pacing the instruction for the whole class. (Dahllöf et Lundgren, 1970, p. 4)

La notion n'est pas approfondie dans le rapport (elle n'est utilisée qu'une fois dans l'extrait ci-dessus). Les indications empiriques mentionnées relèvent d'une hypothèse établie à partir de tests nationaux standardisés sans observation concrète en classe. C'est Lundgren (1972, 1973, 1977) qui développera cette notion définie comme un sous-ensemble de la classe agissant comme groupe d'élèves *pilote* qui guide l'enseignant durant l'interaction en classe (Wanlin, 2009 ; Farinelle et Wanlin, 2012). Le niveau de performance des élèves est le critère principal pris en compte par l'enseignant pour piloter la classe. Particulièrement, le groupe de référence, selon Lundgren, a tendance à être composé d'élèves moyens-faibles<sup>44</sup> mais celui-ci varie cependant en fonction de la complexité de ce qui est enseigné (1973). Comme Dahllöf et Lundgren, nous pensons que ce que nous nommons archiélève change (entre autres) en fonction des contenus d'enseignement, ce qui nous semble plus pertinent que de s'en tenir à la description de ce groupe par la seule caractéristique de la « performance ».

### 2.4. La mobilisation des caractéristiques empiriques dans ces modèles

Contrairement aux théories littéraires, les théories définissant l'idée de l'élève à laquelle l'enseignant se réfère prennent nécessairement en compte, dans une relative mesure, la part des élèves effectifs de la classe (ce qui semble opportun étant donné la différence de nature entre les destinataires d'un livre ou ceux d'une séquence d'enseignement). Même si la théorie

---

<sup>42</sup> Bromme (1987, 1989) fonde ses résultats sur l'analyse d'entretiens avec 19 enseignants de secondaire (élèves âgés entre 11 et 14 ans) et de leurs séquences de mathématique sur le calcul des probabilités (p. 212).

<sup>43</sup> A cet égard, Wanlin et Laflotte (soumis), dans une note critique vis-à-vis de la théorie de Bromme, affirment que les données observées dans son tableau ne montrent pas ce qu'il en conclut. En effet, ils observent, parmi d'autres contradictions, que l'identification d'élèves individuels (sans recours à l'élève collectif) est très fréquente, notamment lorsque ceux-ci rencontrent des problèmes (56%) ou qu'ils progressent (64%).

<sup>44</sup> Pour Tochon (1993a), le groupe de référence (ou de manœuvre) est composé d'élèves forts. Selon Wanlin et Laflotte (soumis), il s'agit d'une erreur de traduction. Cependant, Wanlin, convaincu que les élèves qui guidaient l'enseignant étaient en réalité les « forts », a décidé d'y consacrer sa recherche de mémoire, il en témoigne dans sa thèse (2011).

de l'élève collectif semble plus abstraite que celle du groupe de référence, dans les deux cas, les élèves empiriques sont pris en compte. Dans le second modèle, il s'agit d'un groupe d'élèves de la classe sélectionné en fonction de ses « performances » (la délimitation de ce groupe semble aussi abstraite) alors que dans le premier, il s'agit d'un Elève constitué sur la base de différents comportements ou de contributions d'élèves en classe ayant un rôle spécifique dans la construction des connaissances. Les deux théories sont intéressantes. Celle de l'élève collectif prend en compte la valeur stratégique des informations sur les élèves sélectionnées par l'enseignant. Celle du groupe de référence nous paraît plus fondée bien que nous contesterions le fait d'avoir établi comme critère d'élaboration du groupe celui d'une différenciation au sein de la classe entre des groupes d'élèves « faibles », « moyens » et « forts » (à cet égard, dans le chapitre 5, nous remettons en question certaines théories de la différenciation).

### 3. L'Elève (dans les théories) didactique(s)

Certaines théories didactiques décrivent un Elève comme entité générale en le désignant de différentes manières, par diverses marques linguistiques, selon les auteurs. Ainsi, d'un point de vue théorique (et non plus du point de vue des perceptions des enseignants), certains auteurs emploient le terme d'« élève » au singulier pour désigner, selon le contexte, l'Elève ; d'autres choisissent d'utiliser les « élèves » au pluriel (Matheron, 2011) dans sa fonction généralisante, terme qui, selon le contexte, se réfère à un ensemble composé de *tous* les élèves. Malgré ces désignations, la question de la définition de cette entité ne correspondant pas exactement aux élèves de la classe perdure.

#### 3.1. L'élève générique

Certaines théories didactiques ont été élaborées attribuant différents noms à l'Elève comme entité non empirique. Du côté de la didactique des mathématiques, Brousseau, dans son schéma de la structuration du milieu, parle de l'« élève générique »<sup>45</sup> (1986b, 1986c) à qui l'enseignant s'adresse lorsqu'il prépare un cours. Dans ce même courant visant à la modélisation des systèmes didactiques, l'expression est aussi employée par Chevallard comme « sous-système élève »<sup>46</sup> (Matheron, 2009, p. 96). Par opposition à ce terme, l'élève « singulier » est le « produit d'une histoire du sujet singulier d'une institution, dont la connaissance nous est accessible par l'étude de sa biographie didactique » (Matheron, 2009, p. 96), c'est-à-dire la biographie de l'élève « relativement au savoir enseigné et appris »<sup>47</sup>

---

<sup>45</sup> Brousseau n'emploie pas ce terme systématiquement en dehors de la schématisation de la structuration du milieu, mais il parle, dans ses différents textes, de sujet, d'acteur, ou encore d'élève au singulier, pour se référer au « sous-système élève » (Brousseau, 1986c; Margolinas, 2004; Matheron, 2011). En effet, dans la structuration du milieu, Brousseau décompose le système didactique en trois sous-systèmes en interaction : celui de l'élève, celui de l'enseignant et celui du milieu. Brousseau décrit quatre « sujets » au sein de cinq « milieux » (emboîtés par niveau) auquel l'élève peut s'identifier : niveau 5 (M-3) : Acteur « objectif », 4 (M-2) acteur « particulier », 3 (M-1) Sujet épistémique, 2 (M0) Sujet « épistémologue », 1 (M1) élève « générique » et 0 (M2) sujet « universel ». (Brousseau, 1986b, 1986c; Margolinas, 1995)

<sup>46</sup> Dans le modèle de la didactique des mathématiques tel que chez Brousseau (1986a), Chevallard (1985/1991) et Schubauer-Leoni (1986), le système didactique est composé de trois « sous-systèmes ». Selon certaines théories, ces trois sous-systèmes sont : l'enseigné/l'élève, l'enseignant et le savoir (équivalent au triangle didactique) ; selon d'autres théories, et principalement chez Brousseau et ses successeurs, le troisième sous-système est celui du « milieu » (voir note précédente).

<sup>47</sup> Pour Mercier (1992), l'étude de l'élève comme « sous-système » du système didactique n'est pas suffisante : « l'enseigné, même si on le considère comme sous-système du système didactique, n'est pas réductible à un ensemble de rapports aux divers objets du savoir enseigné. (...) De l'enseigné à l'élève, la liaison doit encore



(Mercier, 1992, p. 76 ; 80). Comme le souligne Margolinas (1995, 2004), l'élève générique, selon ces définitions, relève du point de vue du professeur et non de celui de l'élève. L'auteure développe et modifie ce schéma<sup>48</sup>, notamment en décrivant un « point de vue » (ou une « position ») de l'élève pour se référer à une position « méta »<sup>49</sup> dans laquelle l'élève « se projette dans les intentions du professeur » (2004, p. 59). L'auteure supprime le terme d'élève « générique », certainement parce qu'il s'est généralisé en didactique des mathématiques, non plus seulement considéré dans sa position théorique dans les milieux emboîtés mais pour désigner un élève lambda, indéterminé, tout comme la position d'un enseignant quel qu'il soit. Nous nous référons à la synthèse de Clivaz (2011) :

La *Théorie des Situations Didactiques* (TSD), formulée progressivement par Brousseau (Brousseau, 1986)<sup>50</sup> dès les années 1970 en terme de théorie des jeux, s'est d'abord axée sur la modélisation de situations d'apprentissage quasi isolées, ne se préoccupant pas de modéliser le rôle du professeur (Bloch, 2005, pp. 59-61). La modélisation s'est surtout centrée sur le couple connaissance/savoir. En ce sens, dans les modélisations, l'élève et surtout l'enseignant étaient considérés comme génériques, en quelque sorte transparents (Dorier, à paraître<sup>51</sup>, p. 13). L'importance de l'ingénierie didactique dans la construction de cette théorie, et le rôle qui y est assigné au professeur ont rendu difficile l'émergence du professeur en tant qu'acteur de la situation didactique (Margolinas, 2004, pp. 15-23). (p. 51)

Avant d'être assimilé à un élève « transparent » et indifférencié, le terme d'élève générique reflèterait donc dans sa première acception, mutatis mutandis, une sorte d'archiélève projeté par l'enseignant mais, issu d'un modèle théorique complexe de différents niveaux emboîtés dans la situation didactique (pour un bref et très général aperçu, voir note 45). Nous choisissons de ne pas utiliser cette terminologie d'une part, parce que notre objet de recherche s'insère dans un cadre de référence différent, et deuxièmement pour ne pas refléter la connotation de transparence précitée.

### 3.2. Le sujet didactique

Les didacticiens se réfèrent aussi au *sujet épistémique* défini par Piaget par opposition au *sujet individuel* ou *psychologique*, comme « noyau cognitif commun à tous les sujets de même niveau » (Piaget, 1964, cité dans Legendre, 1988/1993, p. 1206). D'autres termes semblables, définissant le sujet par son rapport au savoir, sont ceux de *sujet cognitif* ou *connaissant*. De nombreux chercheurs, tels que Favre et Favre (2000) et Reuter (2010), critiquent l'exclusion des dimensions sociales et affectives du sujet qui font partie de la constitution du sujet dans son rapport aux savoirs (Lebeaume, 2011). Les co-auteurs du dictionnaire coordonné par Reuter (2010) proposent la notion de *sujet didactique* définissant l'élève en tenant compte de ces dimensions. Nous revenons sur ces expressions dans le chapitre 5 dans une autre optique, celle de mettre en avant la part socioculturelle des théories didactiques attribuant au sujet le statut d'enfant ou celui d'élève (Daunay, 2011a).

Ces conceptions, bien qu'elles ouvrent et alimentent la problématique, ne définissent pas la part abstraite et la part issue de connaissances empiriques que l'enseignant a de ses élèves (si

---

être construite et il faut montrer comment, dans l'écart du temps de l'enseigné au temps didactique, la temporalité particulière de l'élève – comme dimension de la personne - peut trouver place » (p. 77 ; 80).

<sup>48</sup> Margolinas (1995) modifie, entre autres, la terminologie se référant aux différents « sujets » élèves : (M-3) élève « objectif », (M-2) élève « agissant », (M-1) élève « apprenant », (M0) « élève », (M1) élève « réflexif » (p. 95). Le terme d'élève « générique » a donc disparu.

<sup>49</sup> Margolinas (2004) précise qu'elle a décidé de ne pas employer ce terme (méta) parce que, dans le modèle de Brousseau, « chaque niveau est méta par rapport à celui qui le précède, le caractère réflexif de chaque situation par rapport à la précédente étant l'essence même de ce modèle » (p. 58).

<sup>50</sup> Il s'agit dans notre bibliographie de Brousseau (1986a).

<sup>51</sup> Maintenant paru : Dorier (2012).

ce n'est par opposition). Selon nous, étant donné que l'enseignant connaît ses élèves, cette entité, bien qu'étant toujours une projection mentale de la part de l'enseignant, est constituée des deux.

En d'autres mots, alors que Piaget définit un sujet basé sur la fonction constructive de la connaissance chez l'humain en général, Vygotski s'intéresse au sujet « réel » incarné dans le social, qui apprend au contact d'autrui et dans sa zone proximale de développement (ZPD, voir chapitre 4). Bien que l'entité dont nous parlons se trouve du côté des généralisations ou des abstractions, l'enseignant connaissant ses « sujets » base forcément au moins en partie sa projection sur cette connaissance.

Précisons encore que, d'un point de vue terminologique, certains auteurs tels que Nonnon et initialement Vygotski, n'utilisent pas le terme de « sujet » et préfèrent employer « ceux d'« enfant », d'« adulte », ou d'« individu », c'est-à-dire des « personnes » (terme cher à Vygotski) dans des situations concrètes » (Gabathuler, 2015, p. 50).

## **Conclusion**

Pour parler de cet Elève didactique et lecteur, nous avons choisi d'utiliser la notion d'archiélève lecteur. Cette entité est une projection propre à l'enseignant selon un continuum basé sur des caractéristiques abstraites et idéales, d'un côté, ou concrètes et spécifiques, de l'autre.

L'un des buts de cette thèse étant de préciser sa définition, nous nous emploierons, dans le chapitre suivant (chapitre 3), à la développer sur la base des rares travaux récents la concernant, en montrant que la définition de cette notion est actuellement en construction.

Malgré les limites de l'analogie avec les théories sur la planification, nous retenons des théories littéraires définissant un lecteur prévu par le texte que celui-ci peut être déterminé par des caractéristiques abstraites et idéales, comme projection de l'auteur, ou d'une idée des caractéristiques empiriques des lecteurs. Bien sûr, celles-ci sont hypothétiques à l'inverse des projections de l'enseignant qui peuvent se référer en partie à la connaissance empirique qu'il possède de ses élèves. Ainsi, les limites de l'analogie entre des théories sur un lecteur avec qui l'auteur n'est pas en contact et celle d'un enseignant qui planifie pour des élèves qu'il connaît, pose la question de savoir à quel point l'archiélève lecteur est imprégné de ces élèves empiriques.

Par ailleurs, bien que les élèves collectifs et le groupe de référence soient hypothétiquement issus d'autres critères que ceux des performances des élèves, seules ces caractéristiques sont finalement retenues par Bromme, Dahllöf et Lundgren et leurs successeurs. Nous voulons par notre travail mettre en avant d'autres critères et nuancer certaines théories sur la différenciation opérée par les enseignants. Selon nous, la différenciation ne se fait pas seulement sur la base des capacités des élèves en tant que « faibles », « moyens » ou « forts », cette catégorisation comportant le risque de stigmatiser les élèves.

D'un point de vue terminologique, nous écartons la notion de sujet lecteur (et de sujet désignant les élèves). Nous nous posons les questions suivantes : quelle part d'élève, d'enfant, d'adolescent, fait partie des caractéristiques mobilisées par l'enseignant lorsqu'il planifie ? La planification sera-t-elle plutôt ouverte attribuant à l'archiélève des caractéristiques scolaires et extrascolaires ; ou la planification prendra-t-elle seulement en compte les caractéristiques des élèves par leur niveau scolaire, ne considérant plus leur posture d'enfant ou d'adolescent ?

Nous faisons l'hypothèse que l'endroit le plus propice pour identifier cette entité est le discours des enseignants sur leurs planifications et leurs manières de désigner les élèves dans les tâches qu'ils décrivent.

Dans les chapitres 4 à 7, nous étudierons les théories permettant d'établir les écarts possibles entre l'archiélève et les élèves en classe<sup>52</sup>. Cet écart permettra de comprendre dans quelle mesure la partie issue de la connaissance empirique que les enseignants ont de leurs élèves est en adéquation avec les élèves en classe.

---

<sup>52</sup> D'ailleurs, la définition de la « bévue » (Althusser, 1965) citée à la note 29 pourrait être appliquée dans certains cas de figure dans lesquels l'enseignant s'adresserait à un archiélève trop cristallisé qui empêcherait de voir certaines évidences empiriques des élèves en classe.

## Chapitre 3 *L'archiélève lecteur* : une notion en construction

Avant d'explorer d'un point de vue théorique ce qui peut nous guider dans cette recherche concernant l'écart entre l'archiélève et les élèves en classe, il convient de poser les bases existantes concernant cette notion.

Dans les disciplines de recherche, les choix terminologiques sont fondamentaux dans la mesure où ils se réfèrent à des définitions précises, s'inscrivent dans des réseaux conceptuels et se différencient des usages courants ou des choix d'autres disciplines. Dans cette perspective, se pose donc la question de savoir comment définir et désigner les acteurs auxquels s'intéressent les didactiques. (...) [C]haque discipline reconstruit ses objets de recherche, différents des objets du monde. Aucune discipline ne prend comme objet de recherche les individus « réels », les sujets empiriques, en tant que tels, dans leur globalité (Reuter, 2010, p. 91)

Pour ces raisons, nous voulons définir une notion didactique désignant un élève lecteur tel qu'il est construit par l'enseignant à travers le geste didactique de la planification.

Nous avons passé en revue certaines appellations de ce qui pourrait être considéré comme l'entité Elève projetée par l'enseignant. Nous pensons que cette entité est mouvante et composée de plusieurs facteurs. Pour cette raison, nous ne pouvons nous résoudre à utiliser l'une ou l'autre de ces notions excluant certaines de ces caractéristiques. Premièrement, nous pensons (et nous le vérifierons dans nos analyses) que cet archiélève est, dans une certaine mesure, idéal, imaginé par l'enseignant sur la base d'une abstraction et, dans une autre mesure, issu de la connaissance empirique qu'il a de ses élèves. Cet archiélève est variable, se modifie au fil d'une séquence et au fil de l'année. Il diffère selon les perceptions de l'enseignant et sa conception des objets enseignés. Ainsi, il doit être défini en fonction de l'objet d'enseignement. Nous tenterons donc, pour notre part, de décrire un archiélève *lecteur* de textes réputés littéraires en mettant en évidence les bases fondamentales de cette entité mouvante.

Dans un premier temps, nous situerons le sens étymologique du préfixe « archi » tel que nous l'employons. Ensuite, après avoir évoqué les premières apparitions du terme dans les travaux scientifiques, nous passerons en revue les quelques recherches didactiques portant sur l'archiélève lecteur et scripteur nommé en tant que tel et les diverses définitions proposées de la notion. Enfin, nous mettrons en perspective notre acception de la notion d'un point de vue didactique avec celle du groupe de référence utilisée dans le domaine pédagogique (définie dans le chapitre précédent).

### 1. Le préfixe *archi*

Issu du grec *arkhè* qui signifie, d'une part, le commandement, et d'autre part, l'ancien, l'originel, le préfixe « archi » peut désigner la supériorité, le pouvoir, le commandement (Bouffartigue et Delrieu, 1981, p. 55) ; l'origine, le commencement (p. 73) ; ou, en français, être utilisé pour marquer le superlatif (p. 55). Le choix d'utiliser le préfixe « archi » n'a pas pour but de se référer à l'architecteur de Riffaterre étant donné que les deux entités ne sont pas définies par les mêmes composantes (voir chapitre 2). De plus, le choix de ce préfixe dans la théorie de Riffaterre utilisé en analogie à l'archiphonème (voir chapitre 2) nous semble contestable : le nombre limité de phonèmes, « une vingtaine à une cinquantaine selon les langues » (Dubois et al., 2007, p. 359), permet l'identification de leurs particularités

distinctives. L'archiphonème est donc une abstraction identifiable et non hypothétique contrairement à l'ensemble des traces de toutes les lectures sur lesquelles se base la définition de l'architecteur de Riffaterre. Suite à Genette (1979), Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud et Pasquier (1985) utilisent la notion d'« architexte » (ou « texte architypique »), où le préfixe apparaît dans sa dimension englobante, surplombante, pour désigner l'ensemble des caractéristiques de chaque texte.

Dans notre cas, le préfixe « archi » est à prendre dans sa signification d'« origine » ou de « commencement » (Bouffartigue et Delrieu, 1981, p. 73) ou encore, au sens de « prendre l'initiative, commencer », puis de « commander » (Rey, 1992). Les connotations de supériorité (dimension de pouvoir) ainsi que la marque du superlatif sont, dans notre cas, écartées (Bouffartigue et Delrieu, 1981; Rey, 1992). Nous préférons dire que cette entité « guide » l'enseignant plutôt qu'elle ne « commande » sa planification et ses actions en classe.

## 2. Les premières apparitions de l'archiélève

En 2009, la notion d'archiélève apparaît dans l'ouvrage collectif du GRAFE (Schneuwly et Dolz, 2009), comme entité présupposée par l'activité scolaire (voir chapitre 4). Elle est alors définie comme « représentation<sup>53</sup> qui guide l'élaboration des dispositifs » (p. 34). Cependant, supposition théorique, elle ne fait pas encore alors l'objet de recherche empirique.

Ronveaux (2011, 2012, 2014), à l'origine de l'appellation « archiélève lecteur », réalise les premiers travaux de recherche autour de cette notion à travers des tâches de lecture. Il tente d'individualiser le « point de vue » de l'élève<sup>54</sup> en construisant empiriquement l'archiélève lecteur sur la base des comportements effectifs dans les tâches. L'archiélève est donc défini comme un « (...) élève archétypal reconstitué par le chercheur à partir des dispositifs, des tâches élaborés par l'enseignant, de ses reformulations, des réactions orales et écrites de l'élève, des supports que ce dernier a sous les yeux, etc. » (2014, p. 126). L'auteur procède à son analyse en observant les décalages entre ce que l'élève *est censé faire* et ce qu'il fait *effectivement* au sein du dispositif didactique en acte. Il relève, comme lieu privilégié pour observer l'action de l'archiélève, les contributions des élèves et les régulations locales dans le cours de l'interaction didactique (pour la définition des régulations ainsi que des activités, des dispositifs et des tâches, voir chapitre 4 ; pour la description des contributions d'élèves, voir chapitre 5).

Pour cet auteur, l'archiélève est une double abstraction, c'est-à-dire qu'il existe, pour une même séquence (de la phase de préparation à la finalisation), un archiélève dynamique que l'on peut reconstruire selon le trajet de l'archiélève en amont de la séquence d'enseignement, projeté par l'enseignant, vers l'archiélève comme représentant prototypique de l'élève, issu des comportements effectifs des élèves dans les dispositifs (sur la base du corpus). La notion d'archiélève y est définie comme :

(...) cet élève que l'enseignant inscrit dans la tâche et qui réalise effectivement cette dernière dans une activité scolaire. (...) L'« archi-élève » tel que nous le définissons est le produit de cette sémiotisation mutuelle, entre ce que l'enseignant-e prévoit par la tâche et la réaction de l'élève à un dispositif. (...) Il apparaît à travers les tâches dessinées par les finalités sociales de l'enseignement de la littérature, reconfigurées par l'enseignant-e et à travers les réponses singulières apportées par chaque élève dans le cadre collectif de ces tâches. (Ronveaux, 2014, p. 124 ; 125 ; 126)

---

<sup>53</sup> Nous considérons qu'au sein de la didactique, l'emploi de ce terme est ambigu si l'on valide l'acception didactique définie dans la note 40.

<sup>54</sup> Comme le précise Kervyn (2013), il s'agit plus d'un point de vue « sur » l'élève que « de » l'élève, dès lors qu'il est question de reconstruire un archiélève.

Nous ne partageons pas cette idée de la double abstraction car, selon nous, les deux entités décrites, bien que partageant des liens étroits, sont d'une autre nature et ne peuvent être désignées par un même terme. Nous retenons la définition de l'archiélève comme projection de l'enseignant et non celle représentée par le comportement prototypique des élèves de la classe construite d'après la pratique effective. Tout comme Margolinas (2004) dans le domaine mathématique (voir chapitre 2), nous tenons pour essentiel de distinguer le point de vue de l'enseignant de celui des élèves dans notre description.

Dans un chapitre de Ronveaux et Schneuwly (à paraître) consacré à l'archiélève<sup>55</sup> observé dans la macrostructure des séquences portant sur le corpus de cette même recherche, la conception de l'archiélève issu des comportements des élèves effectifs n'apparaît plus.

Ronveaux (2014) faisant écho à la capacité de prédiction des enseignants (voir chapitre 2), montre que celle-ci est aussi le fruit de la connaissance des élèves, en tout cas, de leurs « prestations passées » :

(...) les dispositifs et les tâches parient sur des performances à venir. La prédictibilité n'est pas seulement le produit archétypal des finalités d'un plan d'étude, elle s'est aussi calculée par l'enseignant-e, sur les prestations passées de ses élèves. (p. 129)

Malgré cette affirmation, le chercheur définit l'archiélève comme une abstraction, qui, du point de vue du professeur, pourra être nuancée par les comportements effectifs des élèves mais qui n'englobe pas cette connaissance empirique. Cependant, cette abstraction se définit aussi, nous l'avons dit, du point de vue des élèves, par les comportements prototypiques ressortant dans l'activité des élèves. Dans les résultats, Ronveaux se réfère davantage à ces comportements prototypiques qu'à l'image projetée par l'enseignant. Toutefois, en ce qui concerne les analogies concernant les théories littéraires de Eco (1979) et de Riffaterre (1971) (voir chapitre 2), nous pouvons lire que l'archiélève se réclame plus des théories du lecteur modèle que de celles de l'architecteur :

L'archiélève lecteur a davantage d'affinités avec la notion de *lecteur modèle* de Eco (1979) que celle d'*architecteur* de Riffaterre (1971) au sens que l'élève en apprentissage que nous cherchons à identifier est une abstraction qui correspond moins à l'addition de « témoignages accumulés de lecteurs » (p. 8), qu'une création de l'enseignant au moment d'imaginer l'espace de travail sur le texte. De la même manière que Eco considère la présence du lecteur dans l'artéfact du texte, nous pensons que la séquence d'enseignement prévoit dès sa conception, un élève abstrait qui correspond peu ou prou à l'élève empirique que l'enseignant mettra au travail. Au moment de planifier la séquence d'enseignement concernant la lecture d'un texte littéraire, la difficulté est doublée. L'élève imaginé, censé agir, l'est aussi, comme *lecteur*, dans le parcours interprétatif programmé par le texte. Nous posons l'archiélève comme principe abstrait, *fondateur* des séquences d'enseignement, à la source des apprentissages, créant des zones proximales de développement. (Ronveaux et Schneuwly, à paraître)

Dans ce texte, la double abstraction n'apparaît plus, il s'agit de l'archiélève « visé » par les tâches prévues par l'enseignant. Notre recherche s'inscrit en continuité des travaux de Ronveaux (2012, 2014 ; Ronveaux et Schneuwly, à paraître) tout en nous en démarquant par l'idée que l'archiélève lecteur est, mutatis mutandis, à l'intersection entre les notions définies par Eco et par Riffaterre : cette entité ne peut être une abstraction totale sans connaissance des destinataires, ni la simple accumulation de témoignages de ces destinataires. L'archiélève se trouve sur un continuum entre ces deux pôles étant, selon nous, un mélange d'idées, de perceptions, de conceptions et de connaissances, de la part de l'enseignant sur ses élèves.

---

<sup>55</sup> Le trait d'union entre archi et élève a alors disparu. Ce qui nous semble plus conforme au fait qu'il ne s'agit pas d'un nom composé.

### 3. La première rencontre didactique sur l'archiélève

Dans le cadre du symposium organisé par Schneuwly et Ronveaux (2013, septembre)<sup>56</sup> intitulé : *Pour une construction empirique de l'archiélève lecteur et scripteur*, différents didacticiens du français, et spécifiquement de l'enseignement de l'écriture, de la lecture et de la littérature, se sont réunis dans l'objectif d'établir une première définition commune de la notion sur la base de leurs études empiriques. Dans le texte de cadrage, les auteurs décrivent un archiélève selon la double abstraction décrite ci-dessus : du point de vue de l'enseignant qui *enseigne* et du point de vue des élèves qui *apprennent*. En outre, un troisième niveau est mentionné, celui « interactif » qui veut décrire le conditionnement mutuel de ces deux entités. Bien que les auteurs ne distinguent pas ces deux entités, nous insistons ici encore sur le fait qu'il s'agit bien de deux entités distinctes, ayant une influence réciproque. La définition restait cependant volontairement assez large pour que chaque participant puisse présenter sa conception de l'archiélève telle qu'elle apparaissait dans ses données.

Goigoux (2013) mentionnait notamment un élève *virtuel* défini comme étant :

Ni trop savant, ni trop en difficulté, (...) celui dont la trajectoire intellectuelle serait la plus en phase avec la succession des tâches planifiées (...) à la fois la cible du professeur qui planifie les séances et le produit de cette planification lorsqu'il se conforme au scénario prévu (p. 19).

Ainsi, pour Goigoux, il s'agirait d'une entité représentant un élève moyen (« ni trop savant, ni trop en difficulté »). Nous retrouvons la définition selon la double abstraction car en plus d'être l'entité visée par la planification (et donc une projection de l'enseignant), elle est aussi le *produit* de cette planification quand l'activité en classe correspond à ce que la planification prévoyait.

D'autres auteurs définissent un archiélève soit par le point de vue de l'enseignant, soit par celui des élèves et focalisent leurs analyses sur l'un ou sur l'autre selon leur conception. Le point de vue caractérisant l'archiélève présenté dans les contributions de Clerc et Deschoux (2013) et Scheepers (2013b) est un élève abstrait, « imaginé par l'enseignant lors de ses planifications » (p. 1) ; au contraire, celui décrit par Morin et David (2013) et par Hébert (2013) est celui des élèves empiriques.

De Croix (2013), dans le but de mieux *comprendre et « modéliser » l'activité de lecture de l'élève réputé « mauvais lecteur »*<sup>57</sup> veut reconstruire « l'activité de l'archi-élève faible ou mauvais lecteur » (p. 1). Sa conception est aussi celle du point de vue de l'activité des élèves et non une projection de l'enseignant : sur la base des conduites de lecture d'élèves, une « typologie de difficultés de lecture »<sup>58</sup> a été reliée aux « profils de lecteurs en difficulté »<sup>59</sup>

---

<sup>56</sup> Dans le cadre des précédentes rencontres du réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF), organisées par Daunay et Dufays (2011, septembre), la notion avait été introduite par Ronveaux (2011). Nous reviendrons sur quelques-unes des contributions de ce symposium parues dans Daunay et Dufays (2014) dans le chapitre suivant.

<sup>57</sup> A ce propos, nous reviendrons sur les théories de la différenciation ci-dessous et dans le chapitre suivant.

<sup>58</sup> Les trois groupes de difficultés sont : le « déficit de familiarisation [notamment avec la lecture de textes « résistants »], de clarification et d'autorégulation [Cèbe et Goigoux, 2007 et 2009] » ; le « déficit de maîtrise des principaux processus et des principales stratégies de lecture » ; et le « déficit d'estime de soi, de sécurité lectorale (...) [qui peut impliquer de la part des élèves] des problèmes de persévérances [et de motivation dans la réalisation des tâches] » (De Croix, 2013, p. 12).

<sup>59</sup> Les quatre profils de lecteurs en difficulté sont issus de la « typologie des profils de mauvais « compreneurs » élaborée par Nicole Van Grunderbeeck et Mylène Payette (2007) » (De Croix, 2013, p. 1), synthétiquement : la lecture du profil 1 est focalisée sur « des microprocessus peu automatisés » (p. 12) ; les lecteurs du profil 2 « ne saisissent pas les liens sous-jacents » (p. 1) ; les lecteurs du profil 3 présentent une « compréhension (...) trop globale » (p. 1) ; et ceux du profil 4 ont de la « difficulté à verbaliser les démarches (...) ou justifier (...) leurs propositions interprétatives » (p. 1 ; 12).

élaborés (p. 12). Dans ce cas, la notion d'archiélève est utilisée pour mettre en avant « des portraits évolutifs de lecteurs en difficulté et des trajectoires développementales » (p. 13). Cependant, ces trajectoires se sont avérées très variables selon les lecteurs. Ainsi, la recherche donne à voir l'importante hétérogénéité chez les « mauvais » lecteurs telle que pointée, entre autres, par Nonnon (2007) (voir chapitre suivant).

Un autre point de vue sur l'archiélève est abordé dans certaines contributions : celui du chercheur. Ainsi, tout comme nous, Kervyn (2013) souligne le fait que la notion, telle qu'elle a été décrite par les organisateurs, demande la reconstruction de plusieurs points de vue. Reprenant la critique de l'architecteur de Riffaterre par Hardy (1969) pour qui la notion est « largement tributaire de l'optique du définisseur » (p. 94), Kervyn propose de comparer deux entités : celle issue du point de vue du chercheur et celle issue du point de vue de l'enseignant. Pour cette auteure, l'archiélève est l' « élève moyen » ou la « moyenne des élèves » (p. 9), l'archiélève de l'enseignant est son point de vue sur l'archiélève, et celui du chercheur est son point de vue sur celui de l'enseignant à propos de l'archiélève. A ce niveau, Kervyn convoque alors un *archienseignant* désigné par le point de vue du chercheur. La distinction notionnelle devient alors périlleuse dans cette description en emboîtement de différents points de vue sur l'archiélève. En remarquant l'effort de Kervyn, nous pensons qu'il est préférable d'utiliser différents termes pour parler des différents points de vue.

A cet égard, Vuillet, Tobola, Mabillard, Sanchez et Dolz (2013) distinguent notionnellement deux figures d'élèves et, parallèlement selon une logique d'appellations identiques, deux figures de textes produits par les élèves et deux figures d'enseignants. Les figures d'élèves sont : d'une part, ce qu'ils nomment les *élèves empiriques* qui correspondent à l'archiélève (faisant écho aux caractéristiques empiriques de l'architecteur de Riffaterre, voir chapitre 2) ; et, d'autre part, l'élève *modèle* (en lien avec la notion d'Eco, voir chapitre 2) représentant « les élèves tels qu'ils sont perçus et attendus par divers acteurs du système didactique » (p. 1). Ils distinguent donc d'emblée le point de vue des élèves *empiriques* et celui de l'enseignant et autres « acteurs du système didactique » sur l'archiélève. L'archiélève, dans leur conception, est « fondé(e) sur des régularités empiriquement observables » (p. 1) et l'élève modèle dépend « d'une perception et/ou d'une attente » (p. 1). De façon analogue, les textes produits par les élèves (dans leur recherche, il s'agit de « réponses au courrier des lecteurs ») permettent de retracer les éléments *architypiques* (Bronckart, 1996) de ces productions ; pour leur part, les *textes modèles* correspondent à ce qui est attendu par les dispositifs didactiques. Et enfin, l'*archienseignant* est une reconstruction de l'enseignant empirique sur la base de l'analyse de ses comportements emblématiques ; et l'*enseignant modèle* est celui qui est « attendu par les moyens d'enseignement » (p. 2). Nous notons et retenons que ces figures consistent toujours, selon eux, en une reconstruction de la part du chercheur.

Le point de vue sur l'archiélève issu des prescriptions officielles est abordé, en parallèle à celui de l'enseignant, par Dezutter et Babin (2013). Les auteurs regroupent sous le « pôle élèves »<sup>60</sup> du triangle didactique trois niveaux qui influencent les phases préactive, interactive et postactive<sup>61</sup> des pratiques enseignantes : celui général et générique de l'archiélève ; celui de la représentation d'un ou plusieurs groupes de la classe ; et celui des individus qui constituent ces sous-groupes. Tout en soulignant leur *cohabitation* dans l'*esprit* des enseignants, les auteurs distinguent donc l'archiélève de la représentation d'un groupe de la classe, le

---

<sup>60</sup> L'utilisation du pluriel « renvoie à la réalité la plus courante des pratiques d'enseignement, à savoir au travail avec une classe composée de *plusieurs élèves* et non à un dispositif d'enseignement individuel comme dans le modèle du préceptorat » (p. 2).

<sup>61</sup> Les élèves ne sont physiquement présents que dans la phase interactive mais la notion d'archiélève permet de mettre en évidence leur influence dans les deux autres phases.



considérant, d'une part, comme l'élève collectif défini par Bromme (1987, 1989) (voir chapitre précédent), conçu par les enseignants sur la base « d'indices amassés au fil de leurs expériences professionnelles » (p. 27) ; et, d'autre part, comme élève « idéal » reconstruit sur la base des orientations et recommandations ministérielles concernant les programmes d'enseignement. Cette description est également celle de Bautier et Delarue-Breton (2013) et de Crinon et Richard-Principalli (2013) (voir ci-dessous). L'archiélève est donc, encore une fois, issu de deux points de vue différents : celui des enseignants et celui des prescriptions officielles.

Enfin, la conception sociologique de Bautier et Delarue-Breton (2013) ainsi que de Crinon et Richard-Principalli (2013)<sup>62</sup> nuance la notion en décrivant un archiélève idéal construit socialement. Nous constatons tout d'abord la marque du pluriel : il existe *des* archiélèves selon les milieux sociaux contrastés. Les auteurs distinguent, dans le cadre de leurs recherches, deux archiélèves selon l'établissement scolaire et le type de population de ceux-ci : appartenance à une école de ZEP<sup>63</sup> ou à une école de quartier socialement favorisé. Les archiélèves sont caractérisés par des modes de faire emblématiques de public scolaire, tendanciellement en réussite ou en difficulté. Un archiélève n'est alors pas représentatif des élèves particuliers, par exemple, il ne tient pas compte des élèves « en réussite » dans une classe considérée comme « en difficulté » et vice-versa. Pour cela, il est important d'identifier, d'une part, le type d'archiélève visé et sa correspondance relative avec les élèves, et d'autre part, comment les enseignants se représentent l'archiélève et dans quelle mesure ils prennent en considération les difficultés rencontrées par les élèves. Selon les établissements, « les élèves ne sont pas confrontés aux mêmes exigences concernant les activités liées au traitement de l'écrit » (Bautier et Delarue-Breton, 2013, p. 6). Les auteurs montrent le paradoxe mis en avant par la notion d'archiélève : les activités s'adressent à un archiélève qui suppose « des compétences et une [*sic*] rapport au texte homogène » (Bautier et Delarue-Breton, 2013, p. 1; Crinon et Richard-Principalli, 2013, p. 1) alors que leurs recherches montrent une grande différence d'un élève à l'autre dans le traitement des textes. Les auteurs corrélaient cette diversité avec l'origine sociale des élèves et leur niveau<sup>64</sup> scolaire. Pour Bautier et Delarue-Breton (2013), l'archiélève est une construction sociale « en connivence avec les habitudes de la littératie scolaire »<sup>65</sup>. Ainsi, cet élève « idéal »<sup>66</sup> (dans le sens de Bonnéry,

---

<sup>62</sup> Leurs contributions présentaient les mêmes introductions et cadrages théoriques (les numéros de pages sont identiques). Les premiers présentant l'exemple de lecture d'un manuel scolaire de SVT (sciences de la vie et de la terre) et les seconds, l'exemple d'albums de jeunesse.

<sup>63</sup> Les ZEP sont les « zones d'enseignement prioritaire » désignées par l'Education nationale française dans les quartiers défavorisés.

<sup>64</sup> Le « niveau » est à entendre non pas dans le sens de degré scolaire mais de performance.

<sup>65</sup> Bautier et Delarue-Breton (2013) définissent la littératie non pas par la « compétence de lire et d'écrire » telle que désignée dans les études anglophones mais de cette façon : « ce que nous entendons par littératie (...) ne renvoie pas seulement au traitement de documents écrits, mais à cette activité en tant qu'elle est située, aux usages scolaires de l'écrit. La littératie est alors considérée « comme un ensemble de pratiques replacées dans les contextes singuliers de ses usages sociaux », écrivent Fraenkel et Mbodj (2010, p. 10) (...) nous désignons ici par littératie scolaire non seulement les usages de l'écrit, les support de travail mais aussi les exigences de lecture, de raisonnement et de connaissances qui supposent une familiarité avec la fréquentation de ces écrits scolaires actuellement proposés aux élèves et qui ont modifié l'apparence des manuels, des albums, des fiches de travail (...) » (p. 2-3).

<sup>66</sup> D'un point de vue sociologique, l'élève « idéal » (reconstruit sur la base du discours des enseignants) est celui prévu par les supports, il est idéal dans ses apprentissages et ses comportements : autonome, il met en œuvre « des activités intellectuelles de questionnement du travail scolaire, par sa planification et son anticipation, d'abord, par des activités de métacognition au cours de sa réalisation, ensuite, et enfin, par des auto-évaluations, une fois celui-ci terminé » (Bonnéry, Crinon et Simons, 2016, p. 60). Il permet de décrire, par opposition, une utilisation « déviante » (p. 8) des outils pédagogiques caractérisée par « la lenteur, le manque de concentration ou de participation » (Durler, 2016, p. 64).

2011), apporte un autre regard sur les difficultés des élèves socialement différenciées mises au jour par les travaux antérieurs de Bautier (notamment dans Bautier 2005, 2009, 2010). En effet, il propose un autre point de vue sur « la construction des inégalités et les processus de domination sociale à l'œuvre dans l'utilisation de (...) supports » d'apprentissage tels que ceux utilisés pour répondre aux « exigences de la « nouvelle » littérature » (Bautier et Delarue-Breton, 2013, p. 12). Ces supports sont complexes et présentent une forte hétérogénéité et discontinuité. Ils demandent de prendre en compte, d'une part, le texte dans sa globalité et donc de mettre en liens différents éléments linguistiques et discursifs et, d'autre part, la logique plurisémiotisée (organisation spatiale et scripturale) et la matérialité du texte. Cependant, la connaissance des systèmes de représentation du monde à travers l'écrit n'est pas partagée de façon égale par les élèves et dépend fortement de leur origine sociale. Ces supports sont les « textes composites »<sup>67</sup>, comme l'ont illustré Bautier, Crinon, Delarue-Breton et Marin (2012) par l'exemple des manuels et des albums de jeunesse. Selon ces auteurs, les difficultés auxquelles sont exposés les élèves sont discriminantes<sup>68</sup>.

Nous reviendrons sur les théories de la différenciation dans le chapitre 5. A cette étape du raisonnement, il nous semblait important de détailler, même très synthétiquement, cet apport sociologique, sur la définition de l'archiélève comme indice de la différenciation sociale inhérente aux pratiques enseignantes (point que nous ne pourrions pas approfondir dans le cadre de notre travail mais qui nous semble important : en effet notre apport considérant la différenciation présente dans la caractérisation de l'archiélève sera tout à fait différent). Nous notons que les différents points de vue de l'archiélève sont présents dans ces deux articles (Bautier et Delarue-Breton, 2013; Crinon et Richard-Principalli, 2013) en ce sens que l'archiélève est défini par son caractère emblématique du type social d'une classe donnée ; issu des représentations des enseignants ; et reconstruit par le chercheur à partir (dans ces cas précis) du support de travail.

Le manque de définition de l'archiélève en amont du symposium était voulu par les organisateurs permettant ainsi la confrontation entre les différentes théories. Toutefois, à l'issue du symposium, un consensus n'a pu être établi à cause de la diversité des interprétations de la notion (conçue parfois comme entité imaginée par l'enseignant, parfois comme comportement prototypique des élèves dans les activités, parfois comme un mixte des deux et parfois encore comme reconstruction du chercheur ; conçue comme statistiquement moyen ou, au contraire, idéal ; construite par le chercheur sur la base des discours des enseignants, des orientations des supports didactiques ou encore des prescriptions scolaires ; etc.). Cette diversité était liée à la diversité même de leurs objets de recherche. Par exemple, certains participants menaient des études concernant la planification et d'autres concernant les activités en classe : leur construction de l'archiélève (notion alors très ouverte) était directement liée à leurs études et au point de vue adopté dans celles-ci et il leur aurait même été impossible de faire autrement (comment retracer un archiélève du point de vue de l'enseignant lorsqu'il planifie à partir d'observations se concentrant sur l'activité et les conduites des élèves en classe ?). La définition très générale et provisoire à laquelle les

---

<sup>67</sup> Les textes composites sont caractérisés par : la « juxtaposition de modules d'information » ; la diversité d' « éléments relevant d'univers sémiotiquement hétérogènes, gouvernés par des codes différents » ; l' « hétérogénéité énonciative maximale » ; et la présence d' « intention (...) [et] enjeux (...) équivoques » (Bautier et Delarue-Breton, 2013, p. 3-4; Crinon et Richard-Principalli, 2013, p. 3-4).

<sup>68</sup> La critique des auteurs concernant les nouveaux supports intégrant entre autres des textes résistants renvoie à la discussion présente dans le chapitre 1. En effet, selon ces auteurs, les nouveaux supports marquent encore plus les inégalités sociales que les anciens supports qui donnaient les mêmes chances de réussite à tous les élèves issus de différents milieux.

participants sont arrivés au moment de conclure la discussion est celle d'un archiélève désignant, globalement, l'entité qui guide l'enseignant durant la planification et durant l'interaction en classe. Cette définition englobait plus ou moins tous les points de vue qui avaient été présentés. Aujourd'hui, il nous semble fondamental d'établir une définition sans équivoque.

#### **4. La confrontation de l'archiélève didactique et du *steering group* pédagogique**

En juin 2015, nous organisons un symposium dans le cadre du colloque de l'IAIMTE<sup>69</sup> intitulé *Who sings during the lesson ? 3 views on the « steering group »* pour confronter trois points de vue présents dans des études récentes menées respectivement en Belgique, en France et en Suisse, sur le *groupe de référence* qui guide l'enseignant dans ses prises de décisions (voir chapitre 2). En plus de présenter nos résultats (concernant le chapitre 9), nous y avons invité deux autres communicantes faisant, ou ayant fait, un travail de thèse autour de cette notion dans des études appartenant au domaine de la psychopédagogie expérimentale.

Laflotte présentait les résultats d'une étude réalisée par Wanlin (2009, 2011) dans des classes belges, et sur laquelle s'appuie son travail actuel de thèse (en cours de rédaction), dans la première intervention : *Steering group effect during first language classroom teaching* (Laflotte et Wanlin, 2015). Ces recherches mettaient en avant que le *steering group* pouvait varier et n'était pas forcément composé d'élèves « faibles » comme l'affirmaient les premières études présentées dans notre deuxième chapitre (Dahllöf et Lundgren, 1970). Au contraire, les interactions observées en classe étaient tendanciellement d'abord réalisées avec les élèves de niveau « moyen »<sup>70</sup> et puis, dans une moindre mesure, avec les élèves « forts » alors que les élèves « faibles » ne participaient presque pas en classe n'étant pas beaucoup sollicités par les enseignants. S'appuyant sur les travaux de Wanlin et Crahay (2012), les auteurs affirment que les enseignants ne se réfèrent pas à un groupe particulier au détriment des autres mais à plusieurs groupes au sein de la classe : malgré les tendances à se référer davantage à certains de ces profils d'élève, ils essaient tout de même de tenir compte de l'hétérogénéité de la classe bien que cela représente des dilemmes dans leurs prises de décision. De plus, lorsque les enseignants ont l'impression d'avoir avantaagé un groupe plutôt qu'un autre, ceux-ci redéfinissent les objectifs et mettent en place des *stratégies de compensation*.

Dans la deuxième communication : *Variations of the steering group during the course and during the year: determinants and conditions* (Murillo et Lefeuvre, 2015), Murillo présentait les résultats de recherches menées avec Lefeuvre dans des classes françaises (Lefeuvre et Murillo, à paraître; Murillo, 2010). Dans cette étude diachronique, les auteurs montrent que le groupe d'élèves (« faible », « moyen » ou « fort »)<sup>71</sup> auquel se réfère l'enseignant varie en fonction du moment de la séquence ou du moment de l'année. Les choix des enseignants en

---

<sup>69</sup> Improvement of Mother Tongue Education.

<sup>70</sup> Plus précisément, les auteurs avaient élaboré trois profils d'élèves via des analyses factorielles sur deux types de données : l'un issu de questionnaires sur les comportements et les capacités scolaires des élèves, et l'autre issu de grilles d'observations des interactions en classe. Pour une description approfondie de la démarche statistique, voir Wanlin (2009, 2011).

<sup>71</sup> Leurs recherches réunissaient trois niveaux d'analyse : 1) l'interaction entre l'enseignant et les élèves (types de questions posées, moment des questions posées aux élèves dans la séquence, et pourcentage de bonnes réponses) ; 2) la séquence (DPA des élèves, Maurice et Murillo, 2008, voir chapitre 2) ; 3) le moment dans le cours de l'année (progression). Pour une description approfondie de la démarche méthodologique, voir Lefeuvre et Murillo (à paraître).

classe sont, selon ces auteurs, déterminés par : la progression et la participation des élèves particuliers ; le maintien d'une situation réalisable malgré l'hétérogénéité de la classe ; et la préservation de la propre réputation<sup>72</sup>. Les enseignants tiennent compte de ces déterminants et ajustent le niveau de difficulté des tâches grâce à une connaissance implicite pratique qu'ils semblent avoir développée.

Enfin, nous y présentons nos premiers résultats dans la troisième communication : *How does steering group vary according to the francophone literature teaching tradition?* (Franck et Ronveaux, 2015). Pour ne pas anticiper sur les résultats qui seront présentés ensuite, nous en retenons pour l'instant que notre point de vue didactique était très différent de celui des études pédagogiques considérant le groupe de référence essentiellement par la différence de performance des élèves (catégorisés de « faibles », « moyens » et « forts ») et indépendamment de la spécificité de l'objet enseigné. De plus, notre conception de la différenciation tenait compte de nombreux critères distinguant les élèves (au-delà de leur jugement par l'enseignant ou par les chercheurs les catégorisant selon leur niveau de performance).

## Conclusion

Nous visons donc à définir une notion proprement didactique d'un archiélève lecteur tel qu'il est construit par l'enseignant, à travers le geste didactique de la planification. Comme Ronveaux, nous pensons que cette notion pourra être approfondie grâce à l'étude de l'écart qui sera observé avec les comportements effectifs des élèves au sein des tâches prévues, notamment à travers leurs contributions. Cependant, nous sommes convaincue que la part de connaissance empirique des enseignants sur leurs élèves est plus présente dans cette entité qui les guide, que dans la description d'une abstraction sans fondement empirique. Nous ne prenons en compte que la moitié de la double définition dont Ronveaux (2011, 2014) est à l'origine et qui a été diverses fois reprise. En effet, si l'entité qui ressort du comportement des élèves en classe est liée à celle de l'archiélève, elle ne lui est cependant pas assimilable, restant en cela une projection, et donc un point de vue, de l'enseignant. Selon nous, et à l'instar de la distinction qu'effectue Margolinas (2004) entre le point de vue du professeur et le point de vue de l'élève, il s'agit de deux entités de nature différente et, pour cette raison, nous ne pouvons pas la désigner de la même façon dans les deux cas.

Les apports des recherches présentées lors du symposium (Schneuwly et Ronveaux, 2013b) nous permettent de préciser notre vision de l'archiélève : tel que nous le décrivons, il est une reconstruction de notre point de vue de chercheuse du point de vue de l'enseignant sur l'élève, grâce à des indices de la présence de cette entité dans le discours et les gestes de l'enseignant. Nous en parlons au singulier par souci de généralisation de la définition de la notion selon la spécificité de notre objet : il s'agit d'un archiélève *lecteur*. Cependant, nous le considérons comme variable selon différents facteurs tels que les niveaux scolaires, les classes, les moments de la séquence et de l'année, la réputation des textes, la réputation des élèves<sup>73</sup>, etc.

Notre reconstruction de l'archiélève lecteur se fera sur la base des discours des enseignants lorsqu'ils expliquent la planification qu'ils ont prévue pour leur classe. Nous allons à présent

---

<sup>72</sup> Les auteurs donnent l'exemple d'enseignants qui formuleraient des retours négatifs à propos d'un de leur collègue sur la base du nombre d'élèves qui ne savent pas lire au sein de sa classe : « Ainsi, au fur et à mesure de l'année, l'enseignant(e) se centre progressivement sur les élèves dont elle estime qu'ils peuvent rapidement devenir lecteurs (en commençant par les plus forts), de façon à minimiser les risques de n'y parvenir avec aucun » (Lefeuvre et Murillo, à paraître).

<sup>73</sup> Nous aborderons ce point dans le chapitre suivant notamment à travers la notion de l'élève imbécile (Daunay, 2014a).

passer en revue les apports théoriques pour la description d'un geste de planification et des modifications de celle-ci durant l'interaction. Nous décrirons différentes théories concernant les imprévus et les obstacles en classe, les retenant pour notre part comme moteur et non comme frein dans l'avancement des séquences. A plusieurs égards, nous avons décrit précédemment des caractérisations de l'archiélève par des notions de différenciation selon le niveau de performance des élèves. Nous mettrons en discussion les théories de la différenciation ne prenant pour critère essentiel que le niveau de performance des élèves, les stigmatisant entre « faibles », « moyens » et « forts », et nous présenterons une caractérisation différenciante de l'archiélève sur la base d'autres critères qu'uniquement ceux des « capacités », « compétences » ou « performances » des élèves (voir chapitre suivant).

## Chapitre 4 Co-construction, gestes d'enseignement et genres d'activités scolaires

Dans le présent chapitre, nous étudions les éléments caractéristiques de la séquence d'enseignement selon les trois pôles du triangle didactique. Ceci nous permettra d'établir des bases théoriques par la confrontation entre l'archiélève tel que défini dans le chapitre précédent, projeté par l'enseignant, et les élèves en classe. Par séquence d'enseignement, nous entendons une ou plusieurs leçons portant sur un objet d'enseignement. En effet,

[u]n tel objet d'enseignement délimité dans le flux continu de l'enseignement donne lieu à une séquence d'enseignement, à savoir à un ensemble de leçons organisées systématiquement pour l'étudier comme telles et du point de vue de ses différentes dimensions à prendre en considération (Schneuwly, 2009a, p. 25)

Dans un premier temps, la séquence et les gestes d'enseignement sont présentés selon une focalisation sur le travail enseignant. Les élèves n'y sont abordés qu'à travers l'image de l'archiélève construite par l'enseignant. Il s'agit d'une mise au point terminologique à propos de différents concepts des théories de l'enseignement. Dans un deuxième temps, nous traitons de la séquence conçue comme une co-construction entre l'enseignant et les élèves. Ceci consiste en l'étude, d'un côté, de ce qui caractérise la relation didactique et, d'un autre côté, de l'origine des décalages entre ce que l'enseignant prévoit et ce qui se passe en classe, selon les réactions des élèves. Cette coopération entre l'enseignant et les élèves pourra aussi être sujette à des tensions liées notamment au caractère asymétrique de la relation didactique. Enfin, nous exposons une catégorisation des activités scolaires liées aux pratiques enseignantes spécifiques aux séquences portant sur la lecture de textes dits littéraires. Ces « genres d'activités » scolaires (GAS) nous sont utiles à plusieurs égards : ils mettent en évidence des tensions émergentes de l'interaction scolaire issue d'un décalage potentiel entre les acquis supposés de l'archiélève et ceux des élèves en classe ; ces GAS permettent également de mettre en évidence les dimensions spécifiques de l'objet enseigné en jeu dans les modifications entre le plan prévu et la séquence d'enseignement.

### 1. La séquence d'enseignement : précisions terminologiques

Nous nous situons au niveau interne de la transposition didactique (voir chapitre 1), lors de la transformation de l'objet à enseigner en objet d'enseignement. L'enseignant, par la sélection qu'il effectue des dimensions de l'objet, rend présent et transforme l'objet enseigné. Autrement dit, l'enseignant *enseigne* l'objet d'enseignement selon un processus de double sémiotisation qui permet la rencontre des élèves avec l'objet, et ensuite l'apprentissage (Schneuwly, 2000) (voir chapitre 1). Bien qu'asymétrique, la relation entre l'enseignant et les élèves est déterminée par un contrat didactique implicite qui se caractérise par le principe de la double intentionnalité.

#### 1.1. La potentielle double intentionnalité au sein du contrat didactique

Le contrat didactique est l'ensemble des règles, la plupart du temps implicites, qui régissent et organisent la *relation didactique*, c'est-à-dire celle des élèves et de l'enseignant, et de leur rapport au savoir (Schubauer-Leoni, 1986). Il s'agit donc des *obligations réciproques* et des

*sanctions* imposées tacitement par la *situation didactique*<sup>74</sup>. Continuellement en mouvement, elles sont le résultat d'une *négociation*. Ainsi, il peut y avoir *dysfonctionnement* et même *rupture de contrat* si les attentes ont été mal interprétées d'un côté ou de l'autre (Brousseau, 1998a, 2003; Schubauer-Leoni, 1986).

Le contrat didactique est caractérisé par une double intentionnalité, celle d'enseigner (de la part de l'enseignant) et celle d'apprendre (de la part des élèves), qui définit le processus de co-construction de l'objet enseigné (Ligozat et Leutenegger, 2008).

A ce propos, Mercier (1992) décrit l'intentionnalité didactique selon le rapport « dissymétrique » entre un enseignant ayant l'intention d'enseigner à un élève n'ayant pas forcément l'intention d'apprendre. D'ailleurs, Sensevy, dès 1991, étudie l'une des visées de l'école qui devrait être d'« apprendre (aux élèves) à apprendre » (Mercier, 1992, p. 27). Nous soulignons que, selon nous, il s'agit plutôt d'asymétrie que de dissymétrie parce que cette dernière suppose une relation originellement symétrique qui serait altérée alors que l'asymétrie, par son préfixe privatif, signifie une absence de symétrie (nous revenons sur l'asymétrie ci-dessous).

En ce qui nous concerne, nous ne partageons pas non plus totalement l'idée de double intentionnalité, d'une part, parce que ce qui définit le travail enseignant et le travail de l'élève dépasse largement leurs intentions ; et d'autre part, parce que, ce principe ne tient pas compte des objets d'enseignement. S'il est bien sûr indéniable que des élèves ont l'intention d'apprendre, cette intention se concrétise en fonction des contenus d'enseignement. Cependant, nous supposons que le contrat didactique peut se définir par le fait que les élèves acceptent de coopérer lorsque l'enseignant leur propose d'apprendre un savoir ou un savoir-faire. En vertu de cette hypothèse, nous pouvons imaginer que l'élève, voulant apprendre, tente de correspondre à l'archiélève qu'il perçoit dans la planification prévue par l'enseignant ainsi que dans ses discours. Pour apprendre selon les tâches prévues par l'enseignant, il faut comprendre, au moins en partie et de façon plus ou moins conscientisée, ce que l'archiélève est censé faire, selon l'enseignant, pour apprendre. Une rupture de contrat pourrait être causée par la projection d'un archiélève par l'enseignant qui soit trop éloigné de ce que les élèves manifestent du point de vue de ce qu'ils doivent apprendre. Ce qui est enseigné est alors inaccessible pour eux. Nous décrivons maintenant les unités qui composent la séquence car elles peuvent servir d'indices pour cerner l'archiélève (point de vue de l'enseignant) et le mettre en regard du travail des élèves (point de vue des élèves) dans les *activités*, les *dispositifs* mis en place et les *tâches* demandées. Il convient donc à présent de définir ces différentes unités.

## **1.2. Dispositifs, activités et tâches scolaires : point de vue de l'enseignant ou point de vue des élèves ?**

La distinction entre tâche (but à atteindre) et activité (réalisation de la tâche) de Léontiev, a été reprise et développée par différents auteurs issus du courant de la psychologie ergonomique, comme Leplat (1997 ; Leplat et Hoc, 1983) ; et plus récemment, Rogalski

---

<sup>74</sup> Précisément, certaines recherches réalisées en didactique comparée prennent « appui sur l'articulation entre les trois genèses qui caractérisent le fonctionnement du contrat didactique : *topogénèse*, *chronogénèse* et *mésogénèse* » (Schubauer-Leoni et Chiesa Millar, 2002, p. 123). Ainsi, à la suite de Schubauer-Leoni, Leutenegger (2004, 2009) définit le *contrat didactique* par sa triple dimension : « *topogénétique* (positions occupées par les acteurs au cours de la séance), *mésogénétique* (déplacements et modifications des objets au fil de l'interaction didactique) et *chronogénétique* (évolution des objets de savoirs dans la classe au cours de la séance) » (2004, p. 1). Ces dimensions permettent de décrire le cours de la construction à travers l'interaction entre enseignant et élèves.

(2008), dans les théories concernant les situations de travail<sup>75</sup>. Durand (2002) et Gomez (2004) appliquent cette distinction au contexte de l'enseignement. Au sein du courant de la double approche<sup>76</sup> didactique - ergonomique, différents auteurs appliquent cette distinction pour les mathématiques<sup>77</sup> (Daina, 2013; Robert, 2008b; Roditi, 2010). Goigoux (2001, 2002) et Schneuwly et Dolz (2009) reprennent cette distinction pour la définir au sein du contexte de la didactique du français<sup>78</sup>. Ces derniers ajoutent la notion de dispositif didactique qui prévoit une tâche qui sera réalisée au cours de l'activité. Dans le cadre de cette recherche en didactique du français, nous nous référons essentiellement à leur définition.

La notion de *dispositif didactique* désigne ce que l'enseignant élabore pour faire rencontrer aux élèves, l'objet d'enseignement et ses dimensions (Schneuwly, 2009b, p. 34-35). Le dispositif met en œuvre différents outils d'enseignement tels que les « supports matériels, [les] consignes et [les] modes de travail » (Aeby Daghé et Schneuwly, à paraître). Le dispositif prévoit différentes formes sociales de travail (FST) mises en œuvre par l'enseignant comme le discours magistral, les situations de questions-réponses, le travail individuel ou en groupe, etc. (Sales Cordeiro, Ronveaux et Grafe, 2009, p. 98).

Comme l'affirment Thévenaz-Christen, Leopoldoff Martin et Ronveaux (2014),

(...) à travers des dispositifs et des activités créés en classe à partir de supports significatifs, les élèves sont confrontés à des contenus qui modifient leur rapport à eux-mêmes et, par là, leur propre rapport au monde. (p. 59)

Dans le cas de l'enseignement de la littérature, le choix des textes et des supports (originaux, photocopiés, figurant dans une anthologie, etc.) est d'autant plus délicat pour cet objet qui, en tant qu'outil culturel, influence déjà les élèves dans leur rapport à eux-mêmes et dans leur rapport au monde (Vygotski, 1934/1997). En outre, la conception de dispositifs didactiques par l'enseignant suppose un archi-élève, son analyse pourra le révéler en partie (nous y revenons lorsque nous décrivons le geste de mise en place des dispositifs, voir plus loin).

L'*activité scolaire* a été définie selon deux points de vue. Selon celui de l'enseignant, elle désigne « ce que l'élève est censé faire dans le dispositif » (Schneuwly, 2009b, p. 35). Cette

---

<sup>75</sup> Il s'agit de la théorie de l'activité pour laquelle de nombreux auteurs se réfèrent à Léontiev, élève de Vygotski, comme l'un des principaux représentants. Elle est « codéterminée par le sujet et une situation dans laquelle il est engagé qui est composée d'une tâche et d'un contexte » (Roditi, 2010, p. 203, cité par Daina, 2013, p. 51). En sciences de l'éducation, différentes théories issues des théories de l'action distinguent les notions d'action et d'activité de l'enseignant : dans le cadre de l'interactionnisme socio-discursif, Bronckart (2010) différencie l'agir de l'enseignant entre l'« activité » par sa composante collective et l'« action » par sa dimension individuelle. A cet égard, Filliettaz (2002, 2005) sépare l'« action située » de l'« activité typifiée » : il s'appuie sur la notion de typification de Schütz (1987) qui considère que les individus « disposent de ressources préalables pour agir (...) envisagées comme un produit historique, fondé sur des expériences passées et comme un processus fondamentalement collectif et culturel » (Filliettaz, 2005, p. 24). Cicurel (2007, 2011b) définit de façon englobante l'agir enseignant (ou professoral) « (...) par la somme des actions, des intentions, des émotions et des projets de l'enseignant » (Cicurel, 2011b, p. 239) (pour plus de précision, voir notes 165).

<sup>76</sup> Les travaux de Rogalski avec la didacticienne des mathématiques Robert (Chappet-Pariès, Robert et Rogalski, 2008; Robert, 2008a; Robert et Rogalski, 2002; Vandebrouck, 2008), sont à l'origine du courant de la double approche didactique - ergonomique. La collaboration entre Rogalski et Robert explique la présence fréquente des théories de la psychologie ergonomique (ainsi que les notions et méthodologies liées) en didactique des mathématiques, alors qu'elles figurent peu en didactique du français.

<sup>77</sup> A ce propos, les recherches telles que celle de Daina (2013) ou Batteau (en cours de rédaction) étudiant les différences entre ce qui est prescrit par la tâche et ce qui se passe en activité, comme nous proposons de le faire dans cette thèse, avec l'analyse de la planification comme outil permettant d'identifier ces écarts, ont essentiellement été réalisées au sein de la didactique des mathématiques selon la double approche. Précisément, la distinction issue de la psychologie ergonomique en plus de distinguer l'activité et la tâche, différencie la tâche prescrite et la tâche effective. (Leplat, 1997)

<sup>78</sup> Cette rapide revue ne prétend aucunement à l'exhaustivité.



définition présuppose la présence d'une entité qui dépasse et préfigure les élèves, issue des représentations<sup>79</sup> de l'enseignant, qui le guide lors de l'élaboration des dispositifs : l'archiélève (p. 34). Thévenaz-Christen, Leopoldoff Martin, et al. (2014) parlent d' « élève abstrait », image construite par l'enseignant sur la base des réactions possibles des élèves qu'il s'imagine en fonction de leurs capacités, des difficultés possibles et des apprentissages qu'il vise à favoriser (p. 61). Toutefois, d'autres auteurs définissent l'activité du point de vue des élèves, en se référant à ce qu'ils « font vraiment » en classe, « ce qu'ils mettent en œuvre pour réaliser les tâches qui leurs sont proposées » (Goigoux, 2013, p. 4). En outre, Schneuwly et Dolz (2009), se référant à Léontiev (1984), définissent d'un point de vue théorique l'activité scolaire comme l'une des dimensions de l'*activité d'apprentissage* dont le point de départ n'est pas les élèves et leur subjectivité mais les contenus enseignés (p. 34)<sup>80</sup>.

La *tâche* désigne ce que les enseignants « demandent à leurs élèves de faire » (Goigoux, 2013, p. 4). Le but de l'enseignant à travers la tâche est « l'acquisition de contenu d'enseignement » (Schneuwly, 2009b, p. 35) sur lequel les élèves seront évalués par la suite. Au sein des dispositifs, la tâche met les élèves en activité par l'énonciation d'une consigne qui peut être répétée ou reformulée. La tâche est prescriptive (Leplat et Hoc, 1983, parlent d' « obligation » p. 50) étant donné qu'elle met en place tacitement un contrat didactique (voir ci-dessus) entre l'enseignant et les élèves (Schneuwly, 2009b, p. 34-35).

Précisons que le contenu qui est enseigné à travers les tâches devient un contenu *évaluable* même s'il n'est pas forcément évalué de manière formelle. Aussi, une mise en commun consiste déjà en une sorte d'évaluation. La distinction avec le dispositif est fondamentale car si une tâche s'insère toujours dans un dispositif, un dispositif n'est pas toujours mis en œuvre au moyen d'une tâche ou d'une consigne, par exemple, un dispositif peut consister en discours magistral de la part de l'enseignant. Cependant, sans être introduit par une consigne, il peut tout de même être évalué, s'il a été institutionnalisé (voir ci-dessous).

Selon Gomez (2004),

[L]a tâche ne prédit jamais l'intégralité des comportements développés par celui qui l'exécute. D'abord parce que, généralement, elle ne peut tout prédire, le travail connaissant toujours des contingences, de l'imprévisible. Ensuite parce qu'elle ne peut tout dire, ce qui est à faire n'est pas toujours exprimable en mots, figures, ou schémas, laissant place à des zones d'initiative que le travailleur investit pour parvenir au but visé. (p. 110)

Cette affirmation s'inscrit dans le cadre des théories de l'activité mais, Gomez l'affirme, elle peut être appliquée au contexte scolaire. Ce que l'auteur pointe est que lorsqu'un enseignant prévoit une tâche, il ne peut prédire exactement quelle activité se déploiera. C'est pour cette raison que la notion d'archiélève (qu'elle soit ainsi nommée ou non) est décrite par différents auteurs tels que Schneuwly et Dolz (2009) comme guide pour l'enseignant dans « l'élaboration des dispositifs » (p. 34).

Nous voudrions aller plus loin en faisant l'hypothèse que la planification de séquences d'enseignement, consistant en l'élaboration de dispositifs didactiques, se fait sur la base de l'archiélève projeté par les enseignants : c'est à cet archiélève que s'adressent les tâches et c'est celui-ci qui est hypothétiquement censé être en activité dans leur résolution. Bien sûr, en activité, ce seront les élèves de la classe qui répondront aux consignes en réalisant les tâches

---

<sup>79</sup> Terme utilisé par les auteurs (à propos des représentations, voir chapitre 7).

<sup>80</sup> Pour Schneuwly (1995a), la centration sur l'élève dans les théories de l'apprentissage se réclamant de Vygostki est due à une traduction quelque peu maladroite du terme russe *obuchenie*, traduite unanimement et indépendamment du contexte d'apparition du mot par « apprentissage » (comparaison des traductions du terme en allemand, italien, espagnol, anglais et français), perdant ainsi la corrélation entre l'enseignement et l'apprentissage que ce terme désigne.

et qui entreront peut-être en conflit avec cet archiélève hypothétisé par l'enseignant. Selon Thévenaz-Christen, Leopoldoff Martin, et al. (2014), la représentation collective que l'enseignant se fait des élèves est « toujours décalée par rapport aux apprentissages et au développement des élèves qui suivent leur logique et leur rythme propres » (p. 61).

Les deux définitions de l'activité que nous décrivions (celle issue du point de vue de l'enseignant prévoyant ce que les élèves sont censés faire ; celle du point de vue des élèves réalisant la tâche) se distinguent par le fait que la première se réfère à l'archiélève et la seconde aux élèves en classe. Différents chercheurs ayant travaillé sur la planification (voir chapitre 7) ne distinguent pas l'activité prévue par l'enseignant durant la planification de l'activité effectivement réalisée en classe. C'est pour cette raison que la notion de dispositif vient compléter notre distinction.

Ainsi, pour notre part, lorsque nous parlons d'activité, nous nous référons aux élèves en classe lorsqu'ils réalisent une tâche demandée. Lorsque nous parlons de ce que l'enseignant prévoit, nous nous référons aux dispositifs et aux tâches, prévus avant la séquence menée en classe, qui présupposent une entité, l'archiélève. Ce dernier s'actualise en classe, grâce par exemple à l'énoncé d'une consigne et à la subséquente mise en activité des élèves. Autrement dit, les enseignants adressent leur séquence planifiée (composée de dispositifs) à un archiélève (qui peut être composé de groupes d'élèves) qui n'est pas exactement celui qui réalisera les activités.

### **1.3. Les gestes didactiques fondamentaux de l'enseignement : outils pour l'observation de l'écart entre l'archiélève et les élèves en classe**

Au niveau de la transposition didactique interne, la transformation des objets d'enseignement en objets effectivement enseignés se réalise à travers quatre gestes didactiques fondamentaux d'enseignement (Schneuwly, 2009b).

L'enseignant, par ces gestes, « (...) délimite l'objet, (...) le montre, (...) le décompose, (...) l'ajuste aux besoins des élèves, c'est-à-dire (...) le transforme en vue de l'apprentissage » (Aeby Daghé et Dolz, 2008, p. 84). Ils sont « porteurs de signification » et ont comme but de

(...) transformer les significations attribuées par les élèves aux objets et de construire progressivement de nouvelles significations partagées par la classe, au plus près des significations sociales de référence. (Schneuwly, 2009b, p. 36).

Schneuwly (2000) met en avant différents gestes qui sont ensuite repris méthodologiquement par Aebly Daghé et Dolz (2008) : *présentification*<sup>81</sup>, *pointage ou élémentarisation*, *formulation des tâches*, *mise en place des dispositifs didactiques*, *appel à la mémoire*, *régulation et institutionnalisation*. Finalement, Schneuwly (2009b) détermine quatre gestes fondamentaux en les situant à un niveau intermédiaire entre un niveau micro représenté par « des actes simples, routiniers, répétitifs, voire moteurs (Bucheton et Dezutter, 2007) » (p. 35) et un niveau macro englobant des gestes professionnels des méthodes d'enseignement telles que « la dissertation en sciences économiques et sociales » (Ramondetti, 2006, cité par Schneuwly, p. 35).

Les quatre gestes retenus à ce niveau intermédiaire<sup>82</sup> sont les suivants : mettre en place des dispositifs didactiques, créer la mémoire didactique, réguler et institutionnaliser. D'une part,

---

<sup>81</sup> Marlair et Dufays (2011) déclinent deux gestes de *présentification* permettant la découverte du texte : le découpage du texte et la contextualisation qui crée un « horizon d'attente » chez le lecteur (p. 88-89).

<sup>82</sup> Différents gestes, se trouvant à un niveau micro et en relation avec l'interaction en classe, ont été théorisés tels que le geste de *dévolution* défini par la prise de responsabilité de l'élève (incitée par l'enseignant) dans la construction de son apprentissage (Brousseau, 1998b, p. 303) (voir ci-dessous, note 88) ; Chabanne, Desault,

ces gestes, par leur côté anticipatoire, nous permettent de retracer l'archiélève projeté par l'enseignant durant la planification. D'autre part, ces gestes, lors de leur mise en œuvre au fil des interactions, suite ou non à des contributions d'élèves (nous pensons essentiellement au geste de régulation), nous donnent à observer le lien qui s'établit entre l'archiélève et les élèves en classe.

### **1.3.1. Mise en place de dispositifs didactiques**

La mise en place de dispositifs didactiques est la façon dont l'enseignant décompose et cadre son objet à enseigner : il le définit et le présente, notamment par la mise à disposition de supports d'enseignement. L'enseignant déploie en classe une série d'outils tels que les supports matériels, les consignes et les modes de travail et mobilise des moyens tels que le choix des supports pour écrire (tableau noir, cahiers, feuille de java, etc.) ; prévoit des formes sociales de travail pour la réalisation des tâches (en collectif, en groupe, de façon magistrale, etc.) ; prépare l'agencement de la classe et la modalité de discours ainsi que sa gestualité et ses déplacements. Ces choix didactiques déterminent l'objet à enseigner et sont déterminés par lui. Ainsi, l'objet enseigné est le résultat des dispositifs mis en œuvre en classe. (Aeby Daghe et Dolz, 2008; Schneuwly et Dolz, 2009)

La mise en place de dispositifs didactiques suppose une phase préliminaire de préparation de la part de l'enseignant, c'est-à-dire une planification (au moins partielle) de la séquence. Les dispositifs peuvent, selon les obstacles, être régulés par l'enseignant (il reformule une consigne, change une FST, redéfinit une notion, etc.).

### **1.3.2. Création de la mémoire didactique**

La création ou construction de la mémoire didactique vise la mise en lien des éléments décomposés de l'objet, insérés nécessairement dans une temporalité et une chronologie séquentielle linéaire. En d'autres termes, ce geste vise une compréhension d'ensemble de ce qui a été vu (notamment par le rappel), de ce qui est vu, et de ce qui va être vu (par l'anticipation) (Schneuwly et Dolz, 2009).

### **1.3.3. Régulations (interne et locale)**

La régulation peut être interne ou locale<sup>83</sup> (Bain et Schneuwly, 1993). La première prend appui sur une « démarche outillée » préparée. Elle donne un support à l'enseignant pour lui permettre de savoir où en sont les élèves quant aux savoirs enseignés et contrôler son propre comportement (par exemple, une fiche de questions préparées par l'enseignant pour guider la lecture). La deuxième n'est pas prévue a priori étant donné qu'elle a lieu dans le cours des interactions entre les élèves et l'enseignant dans les activités. Elle vise l'acquisition d'un métalangage commun (Schneuwly et Dolz, 2009, p. 38) ou d'un « répertoire commun accepté et utilisé par ses protagonistes » (Brousseau, 2003, p. 4).

Les régulations internes montrent les difficultés et les obstacles imaginés par l'enseignant, que devrait éprouver l'archiélève, et les moyens par lesquels l'enseignant compte les réguler.

---

Dupuy et Aigoïn (2008) parlent des gestes de « pilotage, étayage, tissage » ; Bucheton et Soulé (2009) allongent la liste des gestes professionnels, comme suit : « ajustement, pilotage, tissage, étayage, atmosphère, postures » (p. 32). A un même niveau « intermédiaire » dans le modèle de l'action conjointe, Sensevy (2001) désigne des gestes proches mais découpés différemment : définition, régulation, dévolution et institutionnalisation.

<sup>83</sup> Bain et Schneuwly (1993) mentionnent aussi une régulation « externe » construite au sein de modèles didactiques selon les savoirs « savants » et les « pratiques de référence », type de régulation dont nous ne traiterons pas dans le cadre de cette recherche.

Indépendamment des obstacles potentiels, les régulations montrent les moyens élaborés par l'enseignant pour enseigner un contenu et s'assurer (au moins en partie) de l'apprentissage des élèves, pensé en amont sur la base de l'archiélève<sup>84</sup>.

Les régulations locales, par leur lien étroit avec les contributions des élèves en classe permettent d'identifier en partie l'écart entre l'archiélève et les élèves dans les activités.

Les régulations [locales] ont souvent comme point de départ l'explicitation ou le constat d'obstacles rencontrés par les élèves, ou des apports d'élèves à la construction de l'objet. Face à ces contributions des élèves, l'enseignant doit réagir : elles constituent donc un moment de régulation. Obstacles et apports influencent, par les interactions qu'elles suscitent avec l'enseignant, le déroulement de la construction de l'objet enseigné en classe. (Schneuwly et Dolz, 2009, p. 38)

Les contributions d'élèves, c'est-à-dire aussi bien leurs *apports* que les *obstacles* qu'ils rencontrent ainsi que les moments de régulation, nous semblent être les lieux privilégiés où observer le rôle des élèves en classe. Jacquin (2009) définit les apports comme les « moments de remise en question de l'enseignement qui obligent l'enseignant à modifier le contenu », et les obstacles comme « moments dans le déroulement d'une séquence qui nécessitent une régulation de la part de l'enseignant portant sur les contenus ou sur le dispositif mis en place » (p. 186) (nous revenons sur les contributions d'élèves dans le chapitre 6). L'enseignant adaptera (ou non) ce qu'il aura prévu en fonction de ces contributions et régulera les apprentissages lorsque cela lui semblera nécessaire, autrement dit, lorsque les élèves dans les activités ne correspondront pas à l'archiélève prévu par la planification.

De plus, Schubauer-Leoni (1986) soutient que l'on peut analyser ce que nous avons défini comme « archiélève » (l'auteure parle de « représentation », nous y reviendrons dans le chapitre 7) projeté par l'enseignant, en observant les régulations, au sein du processus du contrat didactique :

Grâce à un travail de 'déconstruction' de la pratique d'enseignement, il est (...) possible de reconstituer la façon dont le maître pense l'activité (...) en fonction de la représentation qu'il a de ses élèves et inversement nous pouvons saisir la représentation que l'enseignant s'est construite de chaque élève à travers ce qu'il anticipe de leur comportement-fonctionnement face à l'activité (...) spécifique (p. 6).

Ainsi, déjà en 1986, se profile l'idée de l'archiélève comme outil révélateur, d'une part, de la manière dont l'enseignant conçoit ses activités, et d'autre part, de la manière dont il anticipe les réactions des élèves.

#### **1.3.4. Institutionnalisation**

L'institutionnalisation concerne les dimensions de l'objet plutôt que les procédures, elle est

(...) le processus par lequel un enseignant montre aux élèves que les connaissances qu'ils ont construites se trouvent déjà dans la culture (d'une discipline), et par lequel il les invite à se rendre responsables de savoirs qu'ils connaissent. (Sensevy, 2001, p. 211)

Elle crée une « culture commune en classe » (Schneuwly, 2009b, p. 39) en fixant collectivement les connaissances censées apprises de façon « explicite » et « conventionnelle » et « dont l'élève sait qu'il peut (...) [les] utiliser dans des circonstances nouvelles et que le maître peut (...) [les] exiger » (Sensevy, 2001, p. 211). Il s'agit donc, comme le dit Brousseau (1998a), d'une « double reconnaissance » qui consiste en « la prise en compte « officielle » par l'élève de l'objet de la connaissance, et par le maître de l'apprentissage de l'élève » (p. 312).

---

<sup>84</sup> Bien que l'évaluation soit « considérée comme une forme spécifique de la régulation » (Aeby Daghé et Dolz, 2008, p. 85), nous n'en tiendrons pas compte dans le cadre de notre recherche, pour des raisons qui seront développées plus loin.

#### 1.4. Capacité, compétence ou performance ?

Si l'enseignant prévoit un cours en fonction d'un archiélève, il doit lui attribuer une capacité particulière pour s'assurer qu'il sera en mesure d'effectuer les tâches demandées. Mais comment définir une capacité et comment la distinguer de notions fréquemment utilisées telles que compétence ou performance ?

Comme cela est montré dans l'ouvrage *L'énigme de la compétence en éducation* (Dolz et Ollagnier, 2002), la notion de compétence fait l'objet de nombreux débats et est employée dans des acceptions différentes selon les domaines d'utilisation. Les auteurs tentent de définir cette notion en se demandant pourquoi elle est préférée à celles « de capacité, de connaissance, de savoir-faire, d'aptitude ou de potentialité » (p. 8). L'ouvrage met en évidence des points de convergence mais aussi les nombreuses divergences concernant la définition de la notion à travers les différentes recherches portant sur l'application de la notion dans le milieu scolaire et dans le milieu de la formation professionnelle.

Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2010) choisissent de s'appuyer sur la définition de la compétence de Gillet comme

(...) un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace (performance). (Gillet, 1992, p. 69, cité par Simard et al., 2010, p. 109)

Assez similaire, la définition de Leplat s'articule autour de la distinction précédemment exposée entre l'activité et la tâche. Ainsi les compétences correspondent au

(...) système de connaissances qui permettra d'engendrer l'activité répondant aux exigences des tâches d'une certaine classe (...). Elles sont finalisées et se caractérisent par la mise en jeu de connaissances en vue de la réalisation d'un but. (Leplat, 2001, p. 42-44)

Différents auteurs s'opposent à l'application de la logique de la compétence (conçue quasiment comme « entrepreneuriale ») dans le champ de l'éducation et à l'utilisation d'une notion commune aux disciplines car il convient de la différencier, sans quoi cette notion continuerait de créer de nombreuses confusions (Bronckart et Dolz, 2002; Crahay, 2006). Selon Crahay (2006), ce terme ne permet pas une définition différenciée en fonction des multiples situations d'apprentissage. Bien que Allal (2002) estime que la critique de la conception « innéiste et universelle » chomskienne<sup>85</sup> est superflue étant donné que Chomsky n'a jamais prétendu appliquer cette notion dans le champ de l'éducation (p. 78), Bronckart et Dolz (2002) considèrent que la connotation « innéiste » du terme demeure<sup>86</sup> et lui préfèrent la notion de *capacité* qui est beaucoup moins connotée dans ce sens que la compétence.

En ce qui concerne la notion de performance, dans un article retraçant les débats concernant cette notion dans le champ des didactiques et les raisons explicatives du flou accompagnant cette notion<sup>87</sup>, Reuter (2011) propose une définition provisoire sur la base de cette perspective évaluative :

---

<sup>85</sup> Dans le cadre de la linguistique générative des années 1960, Chomsky introduit la notion de compétence (structure innée, ce que l'on sait) en la définissant par son opposition avec la performance (ce que l'on fait à partir de ce que l'on sait). Cette définition est très largement critiquée (Perrenoud, 1997; Rey, 1996).

<sup>86</sup> Ceci malgré le développement de la notion de compétence comme la maîtrise fonctionnelle du langage de manière socialement située, tel que l'a proposé le sociologue américain Hymes (1991) dans sa critique de la dimension innéiste posée par Chomsky. La compétence, chez Hymes, est devenue compétence de communication. Cette nouvelle définition de la notion a été à l'origine de l'approche communicative dans l'enseignement des langues étrangères et secondes. (Bronckart et Dolz, 2002, p. 32)

<sup>87</sup> A ce propos, Reuter (2011) remarque que le terme « performance » se réfère selon les auteurs à cinq types différents d'objets (ce qui crée le flou de la notion et les glissements d'une conception à l'autre) : « la production en tant qu'activité » ; « le produit de cette activité » ; « la construction descriptive de ce qui, dans ce produit, est

Le faire [aussi bien ce que font les acteurs qu'une partie limitée de ce faire ou le produit de cette activité – le performé (Reuter, 1996, 2005a)] de sujet(s) didactique(s) [aussi bien les élèves que les maîtres (Lahanier-Reuter, 2008)] en tant qu'il a été (re)construit par des acteurs déterminés en fonction de leurs questions dans une perspective évaluative. (Reuter, 2011, p. 134)

Etant donné le lien étroit de cette notion avec celle de l'évaluation dont nous ne traitons pas dans le cadre de cette thèse (voir chapitre 8), nous choisissons de l'écarter d'emblée. Nous sommes cependant consciente de ce que la prise en compte de la performance peut apporter à notre enquête sur l'archiélève. Ronveaux (2014) a, à cet effet, ouvert la voie avec son article sur *L'archi-élève lecteur entre tâche, activité et performance de lecture*. Cependant, l'auteur se base sur une définition plus large, n'opposant d'ailleurs pas la performance à la compétence (en outre, assimilée à la capacité), qui avait été proposée par Daunay (2008) en ouverture du numéro des *Cahiers Théodile* dédié à cette notion :

Dans *performance*, on entend aussi bien les savoirs acquis que les connaissances, les savoir-faire, les rapports à, les attitudes, les conduites, les compétences (ou capacités), bref tous les *contenus* enseignables et/ou apprenables dont on cherche à analyser la maîtrise chez les élèves. (p. 8)

Nous ne nous prononçons pas sur une conception de la performance concernant plutôt les contenus (Daunay, 2008) ou le faire (Reuter, 2011) et retenons pour un travail futur qu'une méthodologie pourrait être élaborée pour définir l'archiélève à travers la notion de la performance.

En outre, comme c'est le cas pour la définition de la performance ci-dessus, nous notons une certaine circularité dans les définitions de compétence, de capacité et de performance, l'une étant présente dans la définition de l'autre et réciproquement. Ces notions sont même parfois employées de façon synonymique. Etant donné le manque de consensus concernant la définition de la notion de compétence, son caractère controversé, sa dimension circulaire ou sa corrélation à l'évaluation, nous préférons, nous aussi, la notion de capacité, qui reste plus ouverte.

Par ailleurs, la définition de Legendre (1988/1993) reflète ce que nous souhaitons observer, c'est-à-dire l'archiélève prévu par les tâches : « la capacité se traduit par le pouvoir d'exercer une activité, d'assumer une tâche. Elle n'est effective que si elle est démontrée. Dans le contraire, elle demeure présumée ou absente (...) (p. 159). Lorsqu'il planifie, l'enseignant imagine ce que les élèves sont capables de faire en activité, il projette les capacités de l'archiélève sur la classe à travers les dispositifs qu'il conçoit. C'est dans les activités que les élèves démontrent que ces capacités étaient présumées pour un archiélève ou bien disponibles chez eux.

## **2. La co-construction des séquences d'enseignement : les tensions en jeu**

La séquence d'enseignement est conçue comme une co-construction de la part de l'enseignant et de la part des élèves. La première partie de ce chapitre était axée essentiellement sur le travail de l'enseignant. Le lien avec les élèves n'y était fait que sur la base de l'image de l'archiélève. Nous questionnons à présent le rôle joué par l'enseignant et par les élèves en classe. Les élèves, durant les activités, peuvent être à l'origine d'un décalage entre ce que l'enseignant « veut » ou « a voulu » faire et ce qu'il fait vraiment. Par ailleurs, la relation entre l'enseignant et les élèves est nécessairement asymétrique, ce qui peut amener des tensions dans la relation didactique.

---

retenu pour l'analyse » ; « les résultats de l'analyse selon les critères adoptés » ; et « leur compréhension / interprétation / évaluation » (p. 133).

## 2.1. Entre les dire et les faire : l'enseignant fait-il ce qu'il veut ?

Marmy (2012) décrit les gestes didactiques (voir ci-dessous) dans son étude portant sur l'enseignement de la grammaire (précisément sur les reprises des personnages) intégré à une production textuelle concrète (celle du récit d'aventure) à l'école primaire. La chercheuse décrit, entre autres, les obstacles intervenus durant la séquence didactique pour expliciter les gestes de régulation entrepris par l'enseignant. Dans une tentative de comprendre non seulement ce que l'enseignant « fait » mais aussi « ce qu'il a voulu faire », l'auteure consacre l'un des chapitres (XVI, p. 235) à l'analyse des dire et des faire, du « visible » et de « l'invisible », et c'est ce qui nous intéresse précisément. Elle compare l'action, c'est-à-dire la pratique effective, avec la pratique déclarée sur la base des discours des enseignants durant des entretiens semi-directifs réalisés avant et après les séquences didactiques. Les consignes et les moments d'institutionnalisation sont étudiés pour mettre en avant l'objet *réellement* enseigné (p. 135). Ainsi, elle observe par exemple une différence entre les obstacles vécus en classe et ceux perçus par les enseignants comme significatifs, relatés lors des entretiens d'autoconfrontation durant le visionnage de moments de la séquence passée :

Certains obstacles font l'objet de nombreuses régulations (...) mais sont peu repris dans les discussions après l'action, alors qu'un obstacle (...) est peu régulé dans les faits mais préoccupe de manière prépondérante l'attention des enseignants. (p. 243)

En outre, le but des apprentissages mentionné par les enseignants durant les entretiens ne correspond qu'en partie aux contenus ciblés dans les consignes et les institutionnalisations. Ce qui semble préoccuper les enseignants dans leur discours sur l'apprentissage des élèves est la prise de conscience des phénomènes enseignés et la capacité de réflexivité des élèves (dans ce cas, il s'agit de la prise de conscience de l'effet des reprises anaphoriques sur la compréhension du texte), mais ce n'est que rarement explicité comme objectif en classe par l'enseignant.

Ainsi, la chercheuse met en avant un écart entre les dire et les faire des enseignants, ou plus précisément, entre ce qu'ils ont « voulu enseigner » et ce qu'ils ont enseigné. Nous pensons que le décalage entre ce que veut faire l'enseignant et ce qu'il fait peut être étudié sous l'angle de l'archiélève. Nous voulons, par notre travail, mettre en avant les différences entre l'archiélève émergent dans le discours des enseignants, qui guide dans une relative mesure les faire des enseignants, et les élèves impliqués dans les imprévus des séquences. Autrement dit, cet écart entre ce que l'enseignant veut enseigner et ce qui s'enseigne peut être relié à l'archiélève, en décalage possible avec ce dont les élèves ont besoin pour leurs apprentissages. Dans nos analyses, nous établissons un lien avec les dimensions visées de l'objet, implicitement ou explicitement, qui pourrait expliquer le décalage entre les capacités présumées de l'archiélève et celles des élèves. Nous nous proposons de confronter le travail de l'enseignant par ses gestes et celui des élèves par leur contribution en classe.

## 2.2. Enseignant et élèves : coopérateurs ?

Au-delà de la simple prise en compte de l'influence réciproque entre l'enseignant et les élèves dans la séquence, et au vu de ce qui régit le contrat didactique (voir ci-dessus), nous nous interrogeons sur la dimension collaborative qui caractérise en principe leur relation en classe, par le fait même qu'ils partagent l'intention de faire avancer l'enseignement et l'apprentissage d'un contenu donné.

En didactique des mathématiques, Leutenegger (2009) propose d'observer l'application d'un dispositif expérimental et clinique dans différents cas d'étude. Ne partageant pas la manière de théoriser l'action conjointe (Sensevy et Mercier, 2007) comme une double action où l'un

enseigne et l'autre apprend, elle tente de modéliser une théorie de l'action conjointe qui décrit une coopération entre enseignant et élèves<sup>88</sup>. Cette critique est partagée par Schneuwly et Ronveaux (2013a) :

Plutôt que d'action conjointe – ce qui suppose une seule action avec un but commun – il est plus prudent de parler de coopération qui distingue plus clairement des activités complémentaires, mais foncièrement différentes. (p. 1)

En outre, Leutenegger (2009) estime qu'« on ne peut comprendre l'action du professeur sans décrire celle des élèves » (p. 326), qu'il faut rapporter les gestes du professeur à ceux des élèves pour développer un modèle de l'action conjointe (p. 330). L'auteure tente de modéliser une théorie de l'action conjointe enseignant-élève plutôt que se concentrer sur le travail enseignant pour décrire cette coopération didactique.

Nous considérons aussi la relation entre enseignant et élèves comme coopératives, les comportements des uns ne pouvant être compris sans ceux des autres. Cependant, selon Schneuwly, les processus psychiques des élèves, bien qu'ils constituent l'objet de l'apprentissage, sont inatteignables (Ronveaux, 2014). L'entrée par l'archiélève permet d'apporter un point de vue sur les élèves, celui de l'enseignant (reconstruit par le chercheur), mais aussi de faire ressortir des interactions en classe une partie de leur rôle dans la séquence. Tout comme Ronveaux, nous nous insérons dans la démarche genevoise, c'est-à-dire que les élèves

(...) ne sont pas observés du point de vue de leur action d'apprendre ni de leur apprentissage scolaire effectif, mais de celui de leur réaction au dispositif mis en place par l'enseignant. (Schneuwly, 2009a, p. 27)

Toutefois, dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, la relation est toujours nécessairement asymétrique entre enseignant et élève au vu de leur statut respectif. Nous nous interrogeons sur le rôle effectif qu'occupent les élèves dans la construction des séquences d'enseignement, sur la part de leurs contributions et sur la place que l'enseignant leur accorde au sein de ses propres prévisions.

### **2.3. Rapport asymétrique entre enseignant et élève : quelle place pour l'élève dans la construction de l'objet enseigné ?**

Schneuwly (2008) décrit le rapport asymétrique au savoir en affirmant que « ce que l'élève doit apprendre – et ceci fait partie de l'apprentissage de ce qu'est *être élève* – c'est précisément ceci qu'il ne sait pas encore faire : apprendre selon une logique qui n'est plus la sienne » (p. 51). L'asymétrie est également décrite par Cicurel (2011b) en fonction de cette charge qu'a l'enseignant de « transmettre les savoirs » dans le contexte particulier de l'interaction didactique qui fabrique des « rôles » (qu'elle étudie à la lumière des comportements langagiers) :

A l'instar d'autres interactions sociales, l'interaction didactique fabrique des « rôles » en fonction desquels les sujets communiquent entre eux. Ces rôles se traduisent par des comportements langagiers spécifiques et ils sont définis par un rapport asymétrique au savoir (autre que le statut institutionnel). C'est le savoir ou les connaissances qui constituent l'objet des échanges ce qui, certes, peut aussi être le but d'une conversation en dehors du cadre de la classe. Mais à la différence d'un tel dialogue, dans une interaction d'enseignement, c'est l'un des interactants qui a la charge de transmettre du savoir.

---

<sup>88</sup> A cet égard, Sensevy définit le geste de dévolution qui s'opère dans la relation entre élève et enseignant ainsi : « dévoluer, c'est faire en sorte que l'élève prenne la responsabilité du travail d'apprentissage » (2008, p. 134). Le geste de dévolution est toujours spécifique à un contenu particulier d'apprentissage et permet de comprendre l'action conjointe entre enseignant et élèves.



L'apprenant, de son côté, doit fournir à l'enseignant la preuve qu'il a intégré de nouvelles connaissances (...). (p. 27)

En outre, l'enseignement impose sa propre logique, comme l'affirme Schneuwly (2008) :

Le motif d'un concept, d'une nouvelle notion, d'un savoir-faire est imposé par la logique de l'enseignement et non par celle des besoins et motifs de l'élève (p. 50).

Malgré ce rapport asymétrique et le rôle de l'enseignant comme décideur et transmetteur de savoirs et savoir-faire, les élèves sont, d'une manière ou d'une autre, pris en compte dans ces décisions, du moins, si les conditions de double intentionnalité et de coopération inhérentes au contrat didactique sont remplies. L'enseignant veut enseigner mais veut aussi que les contenus abordés dans son enseignement soient appris. Ainsi, si l'élève ne choisit pas le contenu qui lui est enseigné, il peut cependant influencer le cours de la séquence et la construction de l'objet enseigné. En plus, l'enseignant, bien que décideur des modalités de ce qui s'enseigne, peut tout de même s'interroger sur les besoins de ses élèves (considérés peut-être aussi dans leurs dimensions d'enfants, voir chapitre suivant) et tenter de s'en rapprocher par des choix didactiques lui semblant adaptés :

(...) c'est à travers la prise en compte des particularités des élèves que s'opère concrètement et dans le corps à corps quotidien entre enseignant et enseignés, dans les classes, la transformation des objets d'enseignement, avec au cœur des questions comme : quels contenus enseigner et comment les traiter avec tel ou tel public ? Comment tenir compte des besoins particuliers des élèves, du déjà-là de chacun, de ce qui vient des élèves et de leur culture ? Comment individualiser l'enseignement, tenir compte du rythme de chacun ? (Schneuwly, 2009c, p. 77)

L'asymétrie de la relation peut être à l'origine de certaines tensions par le fait que l'enseignant prévoit un enseignement pour un archiélève qui ne correspond pas forcément à ce dont les élèves ont besoin pour apprendre quelque chose.

#### **2.4. Tensions en jeu dans l'interaction scolaire**

Si la relation entre enseignant et élèves peut se dérouler de façon propice à l'apprentissage, et être étudiée dans les interactions qu'ils entretiennent, elle n'est pas pour autant garante de cet apprentissage qui, pour sa part, n'est pas observable directement à travers les comportements verbaux. A cet égard, Nonnon (2008) critique les théories interactionnistes lorsqu'elles postulent implicitement une « adéquation entre processus langagier et élaboration cognitive » (p. 43). L'auteure décrit trois types de tensions présentes dans l'interaction scolaire. La première tension (1) est celle qui a lieu entre les dimensions préconstruites et les dimensions émergentes. Elle apparaît dans le processus de transformation des objets de savoir préexistant à la séquence d'enseignement en objet enseigné et potentiellement appris (ou en voie d'acquisition) au sein de celle-ci. La deuxième tension (2) a lieu entre les dimensions collectives de l'activité et les dimensions individuelles de l'apprentissage. L'apprentissage tel qu'il semble progresser au sein du groupe de la classe (qui inclut l'enseignant) ne reflète pas l'apprentissage de chaque élève individuel de la classe. Nonnon rappelle que, selon Vygotski, la dynamique développementale émerge de ces tensions. Cependant, d'après la chercheuse,

(...) il ne faut pas occulter la dimension intra-individuelle<sup>89</sup> du conflit socio-cognitif au profit de sa dimension interpersonnelle (...) ni réduire la zone de développement proche aux mouvements qui s'opèrent dans le dialogue avec un tuteur. (p. 46)

La troisième tension (3) se joue au niveau des invariants et des spécificités des interactions scolaires. Certaines caractéristiques qui se retrouvent dans de nombreuses séquences

---

<sup>89</sup> Le processus d'apprentissage intrapersonnel a fait l'objet de peu d'études, notamment à cause de son évidente difficulté à être observé.

d'enseignement contraignent les verbalisations concernant l'objet spécifiquement enseigné. Par exemple, l'emploi de schémas, d'énoncés ou de certains gestes didactiques est commun à de nombreuses séquences d'enseignement sans refléter la spécificité énonciative d'un objet particulier. Cela est dû à « l'hétérogénéité des conceptualisations dans une même discipline » (p. 11).

Ces tensions sont inhérentes au processus d'apprentissage (nous y revenons dans le chapitre 6). Cependant, elles peuvent être issues, selon nous, d'une conception de l'archiélève trop éloignée des élèves en classe et de leurs besoins pour l'apprentissage. Par exemple, la délimitation de la zone proche de développement, ZPD<sup>90</sup> (Vygotski, 1934/1997), estimée par l'enseignant, pourra créer des tensions si le « déjà-là » de l'archiélève est différent de celui des élèves particuliers de la classe (tension 1). Un archiélève conçu comme une abstraction créera sans doute plus de tensions qu'un archiélève fondé sur la base d'une connaissance empirique des élèves (voir chapitre 2). Ainsi, la prise en compte de groupes d'élèves ou même d'élèves spécifiques de la classe dans la conception de l'archiélève aura une influence sur les tensions entre le collectif et l'individuel. Nous différencions donc deux causes de tensions : celles nécessaires au processus d'apprentissage (voir chapitre 6) et celles issues d'un archiélève trop éloigné des élèves et de leurs besoins.

Lorsqu'elle aborde la tension 2, Nonnon décrit un *sujet collectif* qui apparaît dans la coopération inhérente aux activités en classe : « c'est lui qui au cours de l'interaction observée progresse, vient à bout de la tâche, découvre certaines caractéristiques de l'objet » (p. 46). Ce qui est observé n'est pas le processus d'apprentissage individuel qui, nous l'avons dit, est inatteignable de façon non médiatisée (Schneuwly, 2009b). Ainsi, l'auteure met en avant les dimensions interpersonnelles mais aussi intrapersonnelles de la ZPD, correspondant à un processus individuel de l'élève concernant son apprentissage loin d'être celui qui peut s'observer dans les interactions durant le déroulement de la séquence. Lorsque la recherche tente de cerner les acquis individuels en fin de séquence par des exercices évaluatifs, les résultats sont très variables d'un élève à l'autre et de ce qui apparaît collectivement par l'analyse des activités et semblait faire consensus :

Des acquis collectifs indéniables apparaissent dans les productions individuelles, mais elles montrent aussi que les conflits et leurs résolutions survenus au cours de l'interaction ont été appropriés de façon différente par chacun. Le paradoxe est que certains élèves ayant joué un rôle décisif dans l'enrichissement commun de la notion peuvent proposer un schéma qui semble ne pas refléter le cheminement inféré à partir de leur participation à la construction collective. Peut-on en déduire qu'ils n'ont pas appris ? (Nonnon, 2008, p. 62)

Nous évoquons dans le chapitre suivant la double temporalité entre le processus d'enseignement et celui de l'apprentissage (chapitre 5). Nous constatons ici que le temps de l'apprentissage ne correspond pas à celui de l'interaction observée : « la dynamique collective ne dispense pas d'une médiation intraindividuelle » correspondant au temps de la résolution des conflits pour l'apprentissage<sup>91</sup> (p. 62). La diversité des cheminements est aussi présente

---

<sup>90</sup> La *Zone prochaine* ou *proximale de développement* se base sur le principe qu'un enfant qui apprend en collaboration avec un adulte, peut effectuer des actions qu'il ne serait pas capable de faire seul. Ce qui lui permet de développer des capacités qu'il pourra, dans un temps futur, reproduire de façon autonome : « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (Vygotski, 1934/1997, p. 355). Schneuwly (1998) applique le concept de genre à la théorie vygotskienne du développement de l'enfant en le définissant comme un « outil psychologique » (p. 156).

<sup>91</sup> En outre, Nonnon le rappelle, les productions qui ont été élaborées par les élèves en fin de séquence dans le but d'évaluer leurs acquis ne sont pas forcément représentatives de leurs apprentissages étant donné que « la pensée ne coïncide pas avec l'expression verbale » (Vygotski, 1934/1997, p. 329). « Ce qui caractérise selon lui [Vygotski] le travail de la signification c'est qu'il est évolutif, en mouvement, conflictuel par le fait même qu'il repose sur une non-adéquation des mots et de l'expérience, des significations entre interlocuteurs, des

dans ces résultats qui montrent divers conflits reliés à différentes dimensions de l'objet selon les élèves. En outre, certains élèves peuvent élaborer des représentations « simples (...) mais cohérentes » (p. 63), et d'autres, des relations plus complexes sans posséder tous les outils pour en rendre compte de façon cohérente.

Pour tendre vers une adéquation entre l'archiélève et le collectif d'élèves en classe, l'enseignant peut s'appuyer sur ce qu'il connaît de l'enseignement effectué et des capacités des élèves pour cibler au mieux un archiélève dont le déjà-là est proche des contenus nouveaux que l'enseignant compte introduire. De plus, l'enseignant devrait suivre une temporalité d'apprentissage adéquate à l'ensemble des individus qui compose la classe et chacun des élèves devrait s'impliquer dans les activités tout en développant son propre apprentissage individuel. Idéalement donc, l'archiélève devrait correspondre aux besoins nécessaires de chaque élève individuel pour son apprentissage mais, selon notre démarche d'observation, nous ne pourrions que comparer si l'archiélève correspond au sujet collectif. Cependant, nous pourrions tenter de déterminer la part de spécificité des élèves qui devrait être incluse par l'enseignant dans sa conception de l'archiélève.

Les tensions mises en avant par Nonnon (2008) relèvent aussi de la spécificité de l'objet enseigné et du métalangage déjà partagés ou à développer pour pouvoir en parler. Ainsi, la tension 3 se situe entre, d'une part, les invariants liés à la forme scolaire composés d'« un ensemble de normes, de rites, de genres discursifs, de modalités de présentation et d'accès aux objets de savoirs » (p. 47), et d'autre part, la spécificité notionnelle des objets travaillés à acquérir telles que les « verbalisations selon les tâches et les objets de savoir » (p. 47). C'est par cette entrée principalement que nous allons tenter de définir l'archiélève lecteur projeté par l'enseignant, par ce qui émerge de cette tension entre l'acquis et le savoir et savoir-faire à acquérir concernant les méthodes d'enseignement de lecture de textes dits littéraires selon les enseignants et leurs classes.

Nous nous intéressons à ces tensions car elles révèlent un moment dans le processus d'apprentissage : de ces tensions peuvent émerger des obstacles que nous considérerons, dans le chapitre 6, comme des indices d'apprentissage ou des outils d'enseignement<sup>92</sup>. Avant cela, nous présentons les genres d'activités propres à l'enseignement de textes réputés littéraires ainsi que les tensions observées au sein de celles-ci.

### **3. Les genres d'activités scolaires (GAS) en lecture de textes dits littéraires : les tensions entre l'archiélève et les élèves**

La perspective abordée dans les deux premières parties de ce chapitre était transversale. A présent, nous rendons compte du travail enseignant, de la co-construction des séquences d'enseignement et des tensions inhérentes à l'interaction scolaire à travers une étude portant spécifiquement sur la lecture réputée littéraire de textes dits littéraires en classe de français.

Les pratiques des enseignants observées à travers leurs choix didactiques, la focalisation sur un contenu ou l'autre, les modalités de mise en place dans les dispositifs ou encore la façon

---

fonctionnalités par lesquelles ils l'inscrivent dans des rapports différents aux référents et à l'expérience subjective. Il inventorie dans *Pensée et Langage* les tensions inhérentes au fonctionnement de la signification, par exemple celles que suscite la linéarité de l'ordre des mots, en conflit avec la globalité et la simultanéité des perceptions et des représentations mentales. Cette non-adéquation fait que le langage ne reflète pas la pensée ou l'expérience, mais, dit Vygotski, la réalise à travers les résistances et les transformations réciproques que suppose ce travail, qu'il décrit comme un mouvement » (Nonnon, 2008, p. 47).

<sup>92</sup> Avant d'aborder la question des obstacles, des imprévus et de leur gestion (chapitre 6), il convient d'étudier les dimensions des élèves qui entrent en jeu dans la relation didactique (chapitre 5).

dont ils élémentent l'objet d'enseignement au sein des tâches, sont révélatrices de leur conception de l'enseignement qui s'avère souvent être un mélange hybride entre approche classique et approche réformée de l'enseignement. Le travail de Aeby Daghé (2007, 2009a, 2009b) permet de mettre en évidence ces conceptions à travers l'analyse de genres d'activités scolaires présents dans des séquences d'enseignement de la lecture et de la littérature. Nous verrons dans les chapitres suivants que différentes recherches mettent en avant le fait que la conception qu'un enseignant a de son objet d'enseignement et la manière dont il l'enseigne influencent l'apprentissage des élèves. Cette conception peut être à l'origine de tensions entre un archiélève conçu comme habitué à certaines pratiques d'enseignement et des élèves qui ne le sont pas forcément.

En outre, en plus de la tension qui intervient dans le processus d'enseignement entre l'ancien et le nouveau au niveau des pratiques, nous savons mis en évidence la tension entre l'ancien et le nouveau concernant les contenus qui sont enseignés. Ceux-ci s'articulent entre ce qui est déjà connu et ce qui ne l'est pas par les élèves. Ceci peut être aussi l'origine de tensions entre l'archiélève et les élèves en classe. Nous allons présenter les catégories de recherche de Aeby Daghé (2007, 2009a, 2009b) qui nous serviront, d'une part, d'outils pour mettre en avant la sédimentation des pratiques (voir chapitre 1), et d'autre part, la tension issue de la dialectique entre ancien et nouveau (Chevallard, 1985/1991), illustrée par la délimitation de la zone proximale de développement.

### 3.1. Les GAS regroupés en trois modes d'approche du texte

Aeby Daghé (2007, 2014) propose une modélisation des pratiques enseignantes concernant l'enseignement des textes littéraires en définissant des *Genres d'activités scolaires* (GAS). Au sein des synopsis (définis dans le chapitre 8) de différentes séquences analysées dans le cadre de sa recherche, elle identifie douze GAS regroupés en trois modes d'approche du texte.

Le premier concerne l'*appropriation du texte* et regroupe les genres d'activités suivants : la *lecture silencieuse*<sup>93</sup>, la *lecture à haute voix* et le *résumé de texte*. Ces activités d'appropriation ont lieu sans qu'une dimension spécifique du texte ne soit travaillée. Centrées sur la *diégèse* du texte (voir chapitre 13), ces activités visent à donner aux élèves une saisie globale du sens du texte comme unité cohérente (Aeby Daghé, 2014, p. 105-106; Aeby Daghé et Schneuwly, à paraître). Le résumé est un genre de l'appropriation lorsqu'il permet aux élèves de retracer l'intrigue ou la chronologie de l'histoire et d'en dégager les actions et les thèmes, dans les grandes lignes, mais sa finalité ne vise pas l'approfondissement détaillé des contenus en cours d'appropriation (2014, p.105-106).

Le deuxième mode d'approche du texte dégagé par Aeby Daghé (2007, 2014) est celui du *commentaire de texte* qui consiste en différentes manipulations sur un fragment du texte. La focalisation sur une partie du texte vise à « représenter quelque chose du tout » (2004, p. 108), attribuant à la partie sélectionnée une « valeur exemplaire » (2004, p. 115) pour l'étude des « qualités littéraires du texte » (Aeby Daghé et Schneuwly, à paraître). Les trois GAS de commentaire de texte sont : l'*explication de texte*, le *travail sur la compréhension* et l'*étude*. Le travail effectué ne porte plus sur l'histoire dans sa continuité comme lors de l'appropriation, mais sur la discontinuité du texte étudié sous l'angle de certaines notions

---

<sup>93</sup> Dans l'ouvrage de 2014, Aeby Daghé parle de « lecture individuelle à domicile ». Ce terme est remplacé dans le chapitre (à paraître, p. 40) par lecture « silencieuse », et peut ainsi être généralisé à l'enseignement d'autres types de textes que ceux du premier corpus sur la base duquel les GAS avaient été dégagés dans le cadre de sa recherche de thèse (2008). En effet, il s'agissait de textes longs qui nécessitaient donc des temps de lecture à domicile. La plupart du temps, les textes courts, comme la nouvelle ou la fable sont lus directement en classe (Franck et Schneuwly, à paraître).

élémentarisées. La sélection effectuée pour l'explication de texte aide à la distanciation du lecteur face au texte et l'exercice traditionnel de l'enseignement littéraire se focalise sur le fond et la forme du texte. La compréhension du texte vise le point de vue du lecteur en tenant compte du processus de lecture et des difficultés rencontrées par les élèves. L'étude concerne une ou plusieurs dimensions du texte souvent rattachées à la narratologie ou à la stylistique (2014, p. 107-116).

Le *discours sur la production et la réception du texte*<sup>94</sup> est le troisième mode d'approche. Le texte est appréhendé dans ses dimensions matérielles, historiques, sociales et culturelles traitées à travers les GAS suivants : la *présentation [matérielle] du texte*, la *mise en réseau*, l'*expression d'avis sur le texte*, la *discussion thématique*, le *débat interprétatif*, la *production de texte*. Les deux premiers visent la réception du texte et les quatre autres relèvent de la production. Les GAS sont situées dans un ensemble de pratiques sur le texte dans lequel sont également incluses les productions d'élèves. Les élèves sont amenés à contextualiser l'œuvre, notamment en faisant des liens entre différents textes, et à prendre position envers le message du texte (2014, p. 116-129 ; Aeby Daghé et Schneuwly, à paraître).

### 3.2. Indicateurs de la sédimentation des pratiques

Les genres d'activités scolaires, selon Aeby Daghé (2007, 2014), sont des outils permettant de mettre en évidence les tensions présentes dans les pratiques scolaires entre approche purement classique et approche qui intègre des éléments réformés de l'enseignement de la littérature (2014, p. 32-33).

Du point de vue de la description des phénomènes à l'œuvre dans les interactions didactiques, le genre d'activité peut être considéré comme un outil pour démêler la dynamique historique complexe des systèmes langagiers ou d'action dans la mesure où il donne accès à l'explication historique des changements dans la vie sociale. (Aeby Daghé, 2007, p. 394)

Les GAS reflètent les tensions inhérentes à l'histoire de la discipline « français » (voir chapitre 1) et en portent les traces. L'appropriation de texte correspond aux pratiques émergées dans l'entre-deux guerres mettant en avant un type de lecture libre, suivant le modèle extensif des bibliothèques (p. 33-34). Le commentaire de texte correspond davantage à une approche classique de lecture des textes selon le modèle de lecture intensive de l'école<sup>95</sup>. L'explication de texte est, dès la fin du 19<sup>e</sup> siècle, l'exercice par excellence de lecture par extraits de textes modèles, en se focalisant sur le fond, la forme et le style (p. 33). Cependant, au sein du commentaire de texte se rattachant davantage à la tradition classique d'enseignement de la littérature, le GAS qui travaille la compréhension du texte tient compte du point de vue du lecteur, et peut être rattaché, selon Aeby Daghé (p. 116), au changement de point de vue sur la discipline dans les années 1970, marqué par l'entrée dans le paradigme communicatif. Enfin, le discours sur la production et la réception du texte se rattache davantage à une approche communicationnelle appréhendant la lecture dans ses dimensions sociale et culturelle, couplant l'utilité avec le plaisir de lire (p. 34).

---

<sup>94</sup> Dans Aeby Daghé et Schneuwly (à paraître), les auteurs intitulent cette catégorie *Discours sur la réception du texte considéré dans ses dimensions culturelles, sociales et historiques*. La notion de production a donc disparu étant considérée par ses dimensions de réception.

<sup>95</sup> Aeby Daghé (2007, 2014) reprend les modèles développés par Chartier et Hébrard (1989/2000) issus des discours institutionnels sur la lecture : dès la fin du 19<sup>e</sup> siècle, le discours de l'École est prescriptif et, par la sélection de textes classiques, se prononce pour la transmission de certaines valeurs morales, dans la lignée du discours de l'Église catholique (disparu dans les années 1950 au profit d'une école laïque mais encore influent dans le domaine de l'édition) ; et, dès la fin du 20<sup>e</sup> siècle, le discours de la Bibliothèque prônant une lecture de consommation, pour tous.

### 3.3. Tensions entre ancien et nouveau : délimitation de la zone proximale de développement (ZPD)

Grâce à ces outils, Aeby Daghé (2009, 2014) met également en avant les tensions entre *ancien* et *nouveau* inhérentes au *caractère transactionnel* de l'objet d'enseignement décrit par Chevallard (1985/1991). L'objet d'enseignement est un

objet à double face dont l'une est identifiable par les élèves comme faisant partie d'un univers de connaissances anciennes alors que l'autre opère une ouverture sur des connaissances nouvelles, qui sont enjeux d'apprentissage. (Aeby Daghé, 2014, p. 38)

Selon nous, cette dialectique entre ancien et nouveau présuppose durant le moment de planification un archiélève lecteur qui possède des connaissances concernant l'objet littéraire et doit en acquérir d'autres :

(...) l'enseignant organise les activités en tenant compte de ce que l'élève connaît déjà et de la part d'ignorance à combler, des apprentissages à acquérir. Ainsi conçu, le temps didactique ne serait ni linéaire, ni cyclique. (Aeby Daghé, 2014, p. 40)

Aeby Daghé (2014) met en évidence cette tension qui a lieu entre le *passé* et l'*avenir* « imposant à l'enseignant de soumettre aux élèves des objets de savoirs qui entrent dans leur zone de développement proximal » (p. 37). Aeby Daghé souligne ainsi cette caractéristique qui devrait être présente lorsque l'enseignant planifie, il doit tenir compte de la ZPD de l'archiélève en anticipant quels savoirs dépassent les connaissances acquises mais restent dans les limites des nouveaux savoirs qu'il peut acquérir à travers le travail en classe avec l'enseignant et ses pairs<sup>96</sup>.

## Conclusion

Nous estimons que les pratiques enseignantes ne consistent pas seulement en ce que l'enseignant « fait » mais aussi « ce qu'il a voulu faire ». Nous cherchons à identifier les modifications de plan issues des tensions entre l'archiélève (émergeant dans le discours des enseignants et qui guident les faires des enseignants en classe), et les élèves en classe (qui peuvent être à l'initiative des imprévus lorsqu'ils sortent du cadre prévu en amont).

Dans une perspective terminologique, selon nous, le dispositif didactique ainsi que les tâches se définissent du point de vue de l'enseignant et présuppose un archiélève. Pour sa part, l'activité scolaire désigne le travail des élèves dans la réalisation de ces tâches au sein de ces dispositifs. L'analyse des activités permet d'appréhender leurs comportements et leurs besoins, et de les comparer avec les comportements et les besoins de l'archiélève, prévu par l'enseignant. L'archiélève lecteur est construit par l'enseignant sur la base des capacités (selon la définition de Legendre) de lecture que les élèves sont censés posséder pour réaliser les tâches.

Nous considérons également la relation entre enseignant et élèves comme une co-construction de la séquence d'enseignement. Nous préférons parler de coopération entre l'enseignant et les élèves plutôt que d'action conjointe car cela sous-entend une même action de la part de ceux-ci, visant un même but. Si leurs actions sont complémentaires lorsqu'ils coopèrent (et quand ils coopèrent), elles ne peuvent être considérées comme étant identiques.

La construction de la séquence sera appréhendée au travers des gestes de l'enseignant tels que la mise en place des dispositifs didactiques, la création de la mémoire didactique, les régulations et l'institutionnalisation. Cela dit, nous proposerons de définir un autre geste

---

<sup>96</sup> Nous parlons des pairs car la collaboration peut s'effectuer entre deux élèves, l'un ayant acquis plus de savoir-faire que l'autre.

intermédiaire : celui de planification. Ce geste a lieu en intersection entre, en amont, l'anticipation et la préparation des dispositifs, et l'adaptation nécessaire durant les activités en classe. Ce geste permettra de mettre en avant la co-construction des séquences en donnant à voir non seulement le travail de l'enseignant mais aussi le rôle des élèves joué au sein de celles-ci. Précisément, nous confronterons le travail de l'enseignant par ses gestes et celui des élèves par leurs contributions en classe.

Selon nous, un pôle du triangle didactique ne peut être appréhendé sans l'autre : nous voulons ainsi décrire un archiélève selon l'articulation entre les trois pôles influençant son élaboration. Dans ce chapitre, nous avons essentiellement abordé le travail enseignant et la relation qu'il peut avoir avec ses élèves. Dans le chapitre suivant (5) nous aborderons le côté « élèves » par les caractéristiques des élèves susceptibles d'influencer, d'une part, l'image de l'archiélève que se forge l'enseignant, et d'autre part, le déroulement de la séquence.

Les regroupements des GAS seront utiles pour identifier les dimensions spécifiques de textes réputés littéraires qui seront en jeu dans les moments d'écarts entre les séquences et le plan, ou dans les tensions entre l'archiélève lecteur et les élèves. Pour mettre en évidence ces écarts, nous identifierons les obstacles qui apparaîtront durant la séquence (le chapitre 6 sera consacré aux obstacles et le 7 aux modifications de plan).

## Chapitre 5 Influence réciproque entre élèves et archiélève

Ce chapitre aborde la question des caractéristiques des élèves qui impactent, selon nous, d'un côté, la construction de l'archiélève de la part de l'enseignant et, d'un autre côté, la réception des élèves à la lecture du texte réputé littéraire qui leur est enseignée selon une planification adressée à cet archiélève. Plusieurs angles sont nécessaires pour envisager cette question. La structure choisie pour les présenter est la suivante. Nous débuterons par une perspective sociologique distinguant l'élève, l'apprenant et l'enfant. Selon la distinction de l'élève selon ses contextes de déploiement, l'archiélève peut être caractérisé comme « élève » mais aussi selon des dimensions extrascolaires prises en considération par l'enseignant. En nous focalisant ensuite sur les composantes didactiques et pédagogiques des élèves (propres donc au contexte scolaire), nous décrirons différents rôles que les élèves peuvent occuper durant les séquences d'enseignement qui auront une influence sur l'enseignement. Ces rôles sont incarnés par les élèves sous l'impulsion de l'enseignant ou de façon spontanée. Les besoins de ces élèves permettent de mettre en avant des écarts potentiels entre l'archiélève et les élèves en classe. A la question de la caractérisation des élèves se joint celle de la différenciation effectuée par l'enseignant au sein de la classe et de la différence possible de traitement de ceux-ci. L'archiélève peut être indifférencié ou différencié selon des critères propres aux enseignants, qui ne se réfèrent pas forcément aux niveaux de capacité des élèves. Après avoir abordé transversalement la question de la différenciation, nous traiterons de la différenciation effectuée selon les difficultés de lecture des élèves : ce que cela signifie, pour les enseignants, d'être un « bon » ou un « mauvais » lecteur. Nous identifierons ce qui définit les difficultés des élèves dans l'enseignement de la lecture réputée littéraire de textes dits littéraires. Enfin, après avoir mis en avant, au fur et à mesure du chapitre, l'influence réciproque des élèves sur l'archiélève, nous mettrons en avant l'influence directe que la posture<sup>97</sup> adoptée par l'enseignant en classe peut avoir comme effet sur les élèves. Précisément, cette posture peut impacter, d'une part, l'image de l'archiélève et, d'autre part, la posture des élèves recevant l'enseignement du texte adressé à cet archiélève. Nous proposons donc de faire un arrêt sélectif sur le pôle « élèves » du triangle didactique et de son influence réciproque sur les deux autres pôles.

### 1. Enfant, élève, apprenant : une entrée par le courant socioculturel

Les ouvrages didactiques, loin de négliger le pôle « élèves », ont tout de même tendance à mettre davantage en avant le travail de l'enseignant, ses gestes et ses pratiques, ainsi que la (re)configuration de l'objet enseigné. L'ouvrage collectif dirigé par Daunay et Dufays (2014)<sup>98</sup> vient pallier le manque de littérature en didactique concernant ce point de vue des élèves (dans les discours et les pratiques). Aussi, le dossier de recherche interéquipes<sup>99</sup> (Daunay et Fluckiger, 2011) décrit comment le sujet est construit en fonction des orientations

<sup>97</sup> La notion de posture est « issue à la fois de la sociologie (chez Bourdieu ...) (...) et de la linguistique énonciative (Rabatel, 2007) », elle « renvoie ainsi simultanément à une attitude (...) et à un ensemble de manifestations qui font signe vers l'extérieur, au même titre qu'un geste » (Marlair et Dufays, 2014, p. 111).

<sup>98</sup> Issu du symposium des 12<sup>e</sup> rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF) organisé par Daunay et Dufays (2011, septembre) sur le point de vue des élèves en didactique du français.

<sup>99</sup> Le projet rassemblait les équipes du laboratoire CIREL de Lille 3 (Théodile-CIREL, Proféor-CIREL, Trigone-CIREL), EDA de Paris 5 et LIDIFRA de Rouen (Daunay et Fluckiger, 2011, p. 7).



didactiques et des situations sociales scolaires et extrascolaires. Cette description se décline entre un *enfant* (« sujet social »), un *élève* (« sujet scolaire ») et un *apprenant* (« sujet didactique »), et donne à voir les relations entre ces trois entités en fonction des différents espaces sociaux qui leur sont propres.

### **1.1. L'école entre démocratisation et sélection : une contradiction socioculturelle continue**

Selon Schneuwly (2009c), les problèmes théoriques et pratiques posés par les préoccupations socioculturelles sont constamment en discussion par le fait même que ce qui relève du « socioculturel » est le produit d'une contradiction propre à l'école à un moment historique donné :

La perception de l'inégalité est le fruit d'un dépassement d'autres inégalités. (...) L'école est le produit à la fois de tensions entre classes sociales et de combats pour plus d'égalité (...). L'école est donc constitutivement contradictoire, en tant que construction sociale historiquement située : résultat à la fois du processus de démocratisation, impliquant accès et intégration, et de la nécessité imposée de hiérarchisation et de sélection, impliquant nonaccès et exclusion. On peut aussi dire autrement : accès à une culture considérée commune, voire universelle, et en même temps transmission de contenus qui garantissent l'ordre et la différence (...). Le « socioculturel » (...) est lui-même produit de cette contradiction, l'un de ses modes d'expression à un moment historique donné et donc en construction continue. (Schneuwly, 2009c, p. 71; 79)

Ainsi, la contradiction socioculturelle fondamentale de l'école, qui se veut démocratique tout en continuant de sélectionner et de hiérarchiser et donc d'exclure certains élèves, est continue.

A cet égard, Daunay (2011a) mentionne que la didactique du français, produit des réformes des années 1960-1970, s'est fondée, dès l'origine, sur une préoccupation d'ordre socioculturel. Entre autres, c'est la volonté de dépasser l'idéologie élitiste des contenus enseignés et de la manière de les enseigner qui a mené à la prise en considération de la différenciation sociale. Le besoin de comprendre la relation entre élève et enfant, et donc entre pratiques scolaires et extrascolaires, a permis d'« interroger les conditions de possibilités d'une articulation, en termes d'apprentissage scolaire, des savoirs et savoir-faire de l'*enfant* dans la constitution d'un *apprenant* » (p. 54).

Malgré ces préoccupations sociales, selon Cardon-Quint (2008), la didactique du français se référerait davantage, dans un premier temps, à la linguistique et à la psychologie plus qu'à la sociolinguistique, en élaborant des tâches destinées à un élève idéal et abstrait sans prendre en compte les différences sociales dans les capacités des élèves et dans leurs pratiques langagières. De plus, rapidement, la notion d'« hétérogénéité » (voir ci-dessous) remplaça celle de différences sociales, en « désignant et englobant tout à la fois des différences sociales, ethniques, d'aptitude, d'âge, de genre, etc. » (Cardon-Quint, 2008, cité par Schneuwly, 2009c, p. 74)<sup>100</sup>. Ce qui nous intéresse, c'est la conception de cette « hétérogénéité » du point de vue de l'enseignant : quelles dimensions prend-il en compte lorsqu'il sélectionne et transforme son objet pour différencier au sein de la classe ? Cette prise en compte des différences des individus de la classe intervient-elle lorsqu'il prévoit des tâches ou prévoit-il des tâches pour un archiélève idéal que les comportements différenciés en classe viendront modifier ?

---

<sup>100</sup> Schneuwly (2009c) fait un état des recherches en cours présentées lors d'un congrès consacré à cette composante socioculturelle définie, alors, de façon très ouverte. L'auteur observe que la majorité des études présentées à ce congrès sur les couches historiques et polysémiques du socioculturel en didactique du français concernaient l'enseignement de la littérature considérée comme objet d'enseignement portant de façon évidente la trace des différences socioculturelles, et peu de recherches portaient sur la langue française elle-même.

En outre, l'enseignant lorsqu'il prépare son cours, en réorganisant des contenus historiques « déjà-là », tient-il compte de l'impact que l'objet d'enseignement, et donc sa propre façon de le présenter (sélectionner, découper), aura sur les élèves ? A cet égard, une recherche présentée par Brissaud et Barré-De Miniac (2008) montre que la représentation des élèves sur l'objet enseigné influence leur manière de l'apprendre et peut créer des obstacles dans les apprentissages<sup>101</sup> (Schneuwly, 2009c).

La dimension des études socioculturelles qui nous intéresse est celle qui tente d'étudier ce qui définit le sujet en tant qu'élève, enfant ou apprenant.

## **1.2. Préoccupation socioculturelle dans la définition du sujet<sup>102</sup> en lecture : articulation entre le scolaire et l'ordinaire**

La notion de sujet lecteur, controversée concernant sa définition (voir chapitre 2), met en avant la volonté d'articuler les pratiques de lectures ordinaires ou extrascolaires de l'enfant avec les pratiques distanciées scolaires de l'école. En effet, cette notion s'est développée en réaction à un formalisme estimé excessif dans l'approche des textes et de la prise en compte exclusive des pratiques scolaires et non ordinaires (Daunay, 2011a). Cependant, Daunay (2011) remarque que cette notion est rarement reliée à celle du *sujet didactique*<sup>103</sup> (inscrit, par définition, dans le système didactique) et décrit plutôt un « sujet lecteur global », ce qui ne permet pas vraiment d'étudier clairement les conditions pour que la « lecture ordinaire » soit prise en compte dans le contexte didactique (p. 61). Selon Daunay (2011a), le sujet didactique n'est pas seulement un *sujet épistémique* qui ne serait défini que par sa fonction cognitive et son rapport au savoir mais un sujet qui doit être appréhendé selon les dimensions qui dépassent le système didactique telles que « sociales, affectives, psychologiques, cognitives », c'est-à-dire ce que Daunay appelle les « entours » de l'apprenant (p. 62).

Les trois termes d'enfant, élève et apprenant permettent de différencier le sujet selon son contexte. Ainsi, l'enfant se déploie dans un contexte ordinaire<sup>104</sup> extrascolaire, l'élève et l'apprenant dans un contexte d'enseignement. Par un raccourci langagier euphémique, le terme d'apprenant permet, d'une part, de *réduire* le sujet, ou l'individu, à ses seules dimensions didactiques en tant qu'« instance apprenante du système didactique » (Daunay, 2011a, p. 50). D'autre part, ce terme permet aux recherches didactiques d'*étendre* leur objet à toutes les situations d'apprentissage que ce soit en milieu scolaire ou en dehors de celui-ci. L'élève, lui, est l'apprenant en milieu exclusivement scolaire.

Comme le montre la rupture mise en avant par la théorie de la transposition didactique entre objet de savoir (contexte social habituel) et objet d'enseignement (contexte de formation) (Chevallard, 1997; Gabathuler, 2015), l'articulation entre le scolaire et l'extrascolaire est complexe et ne peut consister en l'application superposée des pratiques d'un contexte à l'autre mais celles-ci sont supposées être décontextualisées pour ensuite être recontextualisées, ce qui

---

<sup>101</sup> Ainsi, « la construction des objets d'enseignement et enseignés semble donc (...) être au centre de la question socioculturelle » (Schneuwly, 2009c, p. 79). D'un point de vue sociohistorique, le travail de l'enseignant sur les objets d'enseignement consiste en une « continuelle réorganisation des objets déjà là » (p. 79).

<sup>102</sup> « Qu'on le nomme l'élève, l'étudiant, l'éduqué, l'apprenant, le s'éduquant, au-delà des appellations diverses, il est toujours question du sujet S, élément vital de toute situation pédagogique, la composante essentielle, première et centrale du phénomène d'apprentissage » (Legendre, 1988/1993, p. 1205-1206).

<sup>103</sup> Le sujet didactique est « constitué(s) par des relations d'enseignement ou d'apprentissage, institutionnalisées, à des objets de savoir, référés à des disciplines » (Reuter, 2010, p. 91).

<sup>104</sup> Le terme « ordinaire » est utilisé par opposition au contexte scolaire. D'autres acceptions du mot en didactique sont utilisées telle que l'enseignement ou l'élève « ordinaire » qui s'oppose à l'enseignement « spécialisé ». Nous parlons aussi de « pratiques ordinaires d'enseignement » pour nous référer aux pratiques habituelles des enseignants, sans contrainte de la part de la recherche.

implique des problèmes prégnants aux niveaux pratiques, théoriques et éthiques (Daunay, 2011a, p. 54).

### **1.3. Rupture et diversité de temporalités d'apprentissage entre les contextes scolaire et quotidien**

La rupture entre ces contextes est corrélée aux formes dans lesquelles les sujets se déploient. Schneuwly (2004), dans un *plaidoyer* concernant l'autonomie de la discipline « français »<sup>105</sup>, distingue la forme scolaire, et spécifiquement disciplinaire, de la forme quotidienne :

La forme disciplinaire – systématique et progressive – constitue une rupture fondamentale avec la forme quotidienne – non systématique et non progressive : favorisant la prise de distance de l'apprenant et le travail sur son propre fonctionnement psychique ; elle est homologue, par son caractère systématique et progressif, au fonctionnement psychique à construire, qui réorganise le fonctionnement existant de manière plus systématique et à un niveau plus général. La forme disciplinaire correspond dans ce sens à l'idée fondatrice de l'école obligatoire comme lieu d'« intellectualisation », de prise de conscience de son propre comportement (p. 46).

Les apprentissages sont forcément différents d'un milieu à l'autre. De plus, les études sur les différences entre les pratiques langagières des enfants et celles des élèves font, entre autres<sup>106</sup>, apparaître une double temporalité dans les apprentissages. Diverses recherches mettent en avant ces processus de temporalités différentes dans les apprentissages, d'un point de vue développemental, entre enfant et élève, et aussi, du point de vue de l'ancrage historique des pratiques révélant ainsi aussi le caractère temporel des objets d'enseignements. Vygotski, à propos de l'enseignement de la grammaire, affirmait que « le rythme du développement de la prise de conscience et du caractère volontaire ne peut coïncider avec le rythme du programme de grammaire » (Vygotski 1934/1997, cité par Schneuwly, 2008, p. 52). Eloy (2011) montre une temporalité différente dans le rapport à la musique d'un point de vue scolaire ou ordinaire, dû selon l'auteure, à une hétérogénéité des situations de socialisation en dehors de l'école (famille, amis, diverses pratiques de rapport à la musique) influençant le rapport des élèves à la musique. La différence de temporalité décrite ici est aussi celle des œuvres elles-mêmes, comme celle de tout objet d'apprentissage qui est ancré à une époque donnée. L'exemple de l'enseignement musical semble d'autant plus entrer en contradiction avec les pratiques ordinaires des élèves. Aussi, Ligozat et Leutenegger (2008) mettent en avant les gestes d'enseignement selon des études de type chronogénétique et topogénétique et montrent que la co-construction de ce qui s'enseigne et s'apprend entre enseignant et élève n'est pas « un processus également partagé en tout point de l'espace temps didactique de la classe » (p. 321). Ce qui nous renvoie aux résultats observés par Nonnon (2008) à propos des différences de temporalité entre l'apprentissage collectif et les apprentissages individuels au sein d'une même classe (voir chapitre précédent). Comment l'enseignant, lorsqu'il prépare un cours, tient-il compte de la diversité des temporalités pour que chaque élève puisse apprendre à son rythme ? Concernant la gestion du temps lors du processus de planification, Charlier (1989) observe que « l'enseignant gère essentiellement son temps d'enseignement » alors que « le temps d'apprentissage des élèves fait beaucoup plus rarement l'objet de décisions [lors de

---

<sup>105</sup> Loin de nier les apports de l'interdisciplinarité comme visée scolaire nécessaire, Schneuwly (2004) pense que ce n'est qu'en étant une discipline autonome que le « français » permet le « développerment systématique des capacités langagières complexes chez tous les enfants » (p. 44). En outre, les conditions d'une construction interdisciplinaire réussies sont garanties si les finalités et les modalités propres à chaque discipline sont connues et maîtrisées par les enseignants et les élèves (p. 43-44). Le but de ce plaidoyer est essentiellement de clarifier les objets et finalités de la discipline « français ».

<sup>106</sup> Pour ne citer qu'un des résultats de ces études, Delamotte-Legrand et Penloup (2011) montrent, par exemple, une diversité linguistique typique des situations comme le trajet pour l'école, la cours de récréation, la classe, etc. en fonction des statuts « enfant » ou « élève ».

la préparation de cours] » (p. 134). Cela supposerait pour l'enseignant de pouvoir estimer le temps d'apprentissage de chaque élève et de réussir à l'inclure dans une planification accessible à tous. Nous tenterons de voir comment l'enseignant tient compte de la spécificité des élèves de la classe. Nous revenons à la problématique de la planification dans le chapitre 7.

Si l'enseignant doit tenir compte de ce que les élèves n'ont pas encore appris, idéalement, le « déjà-là » issu du contexte extrascolaire est aussi à prendre en compte. L'école permet aux élèves de faire émerger et conscientiser des connaissances qui sont « déjà-là ». La recherche sociodidactique de Delamotte-Legrand et Penloup (2011) montre que les enfants possèdent des « connaissances » qui ne sont pas encore conscientisées en « savoir ». Les auteurs donnent l'exemple d'écrits d'adolescents mélangeant une suite de citations issues de poèmes, de chansons, de films, etc. témoignant ainsi d'une « connaissance manifeste de l'intertextualité » (p. 27).

Nous allons maintenant passer en revue quelques postures occupées par les élèves en classe vis-à-vis de l'objet d'enseignement, soit en réaction au dispositif, soit à l'initiative de l'enseignant (qui les place, consciemment ou non, dans ces postures).

## **2. Elèves chronogènes, résistants ou imbéciles : leurs rôles dans la séquence**

Au sein de la relation didactique, les élèves peuvent occuper différents rôles, par exemple en acceptant ou en refusant cette relation (Reuter, 2010, p. 92). Les enseignants peuvent alors décider de s'appuyer sur certains élèves qu'ils perçoivent comme une aide ou un frein<sup>107</sup> dans l'avancement de la séquence. Les chercheurs relèvent différents comportements que les élèves peuvent adopter en classe ou encore des façons dont ils sont catégorisés (à juste titre ou non) par l'enseignant ou le chercheur.

### **2.1. Les élèves chronogènes pris comme auxiliaires didactiques**

Certains élèves contribuent à l'avancement de l'apprentissage collectif, ce n'est pas pour autant que ces mêmes élèves « apprennent » à cette vitesse (nous l'avons vu précédemment). En outre, d'autres élèves qui nécessitent un temps d'apprentissage moins rapide peuvent être laissés pour compte.

A cet égard, la didactique comparée<sup>108</sup> étudie notamment la prise en compte des élèves par l'enseignant dans le *temps didactique*, ainsi que les raisons qui poussent, par exemple, un enseignant à avancer dans la séquence même si un élève ou l'autre semble perdu :

Certains travaux (Piquée et Sensevy, 2007; Sensevy, 2007), qui portent sur des pratiques d'enseignement au cours préparatoire et sur la détermination de leur efficacité, ont montré que le professeur est soumis à des contraintes usuelles qui pèsent sur son action. Ces contraintes qui tiennent à l'avancée du temps didactique et à la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, sont exprimées en d'autres termes par l'appellation *différenciation didactique passive* (Sensevy, Maurice, Clanet et Murillo, 2008). Celle-ci amène le professeur « dans la nécessité de faire avancer le temps didactique, à accroître les écarts entre les élèves » (Sensevy, 2008). (Marlot, 2012, p. 131)

A côté du rapport au savoir, la construction de la séquence est aussi conditionnée par les élèves et leurs caractéristiques spécifiques.

---

<sup>107</sup> Par exemple, un enseignant peut décider d'interroger un élève dont il pense qu'il connaît la réponse ou, au contraire, un autre élève justement qui n'aurait pas encore compris.

<sup>108</sup> Prenant appui sur l'articulation entre la topogénèse, la chronogénèse et la mésogénèse. (Schubauer-Leoni et Chiesa Millar, 2002).

Leutenegger (2004) observe dans ses analyses de cas que le *contrat didactique* est nécessairement *différentiel* selon les élèves (Schubauer-Leoni)<sup>109</sup>. Au sein du *contrat didactique différentiel*, elle établit une typologie d'élèves basée sur les trois dimensions décrites précédemment, c'est-à-dire dans leur rapport au temps (*chronogénèse*), aux autres sujets – enseignants/élèves – (*topogénèse*), et à l'objet – dans son cas, mathématique – (*mésogénèse*), sur la base d'une analyse de séances de mathématique et d'entretiens effectués avec les élèves (à propos de la tâche, de leur rapport à l'enseignant et de leur rapport aux pairs). La chercheuse conclut qu'il existe des élèves « chronogènes » (Sensevy, 1998) qui font avancer la séquence, c'est-à-dire que par leurs interventions, ils « amènent dans la séance des éléments permettant à l'enseignante de faire avancer le temps didactique en conjuguant son projet d'enseignement avec les apports de ces élèves » (Leutenegger, 2004, p. 10). Gauvin et Boivin (2012) considèrent que les *interventions chronogènes* des élèves peuvent faire avancer comme reculer ou même faire piétiner la séquence. Les auteurs proposent donc de parler d'élèves « positivement » chronogènes lorsqu'ils contribuent à la construction du savoir. Ces interventions, qu'elles soient « négatives » ou « positives », « agissent à titre de révélateur de la transposition didactique interne et de l'appropriation, par les élèves, du savoir enseigné » (p. 22).

Pour sa part, Blanchard-Laville (2003) observe que certains enseignants prennent comme modèle certains élèves, qui deviennent des *auxiliaires didactiques* et servent de médiateurs entre l'enseignant, l'objet enseigné et la classe. Ainsi, les élèves, par leurs interventions en classe ou par le rôle de modèle qui leur est assigné par l'enseignant, contribuent à la construction de la séquence d'enseignement.

Selon notre conception des obstacles rencontrés par les élèves (que nous décrirons dans le chapitre suivant), nous ne pensons pas, cependant, que des interventions puissent être « négatives » au point de faire piétiner ou reculer la séquence. Nous pensons que si le temps de la séquence doit s'allonger suite à de telles interventions, c'est qu'elles reflètent un besoin des élèves justement pour avancer dans la construction de ce qui s'enseigne (et s'apprend).

## **2.2. Les élèves résistants : posture d'apprentissage ?**

Au sein des dispositifs didactiques, les élèves peuvent résister ou non lors des apprentissages. La résistance intervient lors de la transformation des représentations anciennes de l'élève concernant ce qui lui est enseigné vers une nouvelle représentation. La résistance peut être perçue comme problématique si elle « bloque » l'élève dans sa première représentation et qu'il n'arrive pas à la transformer. Il éprouvera alors plus ou moins de difficultés lorsque l'enseignant considèrera le savoir ou savoir-faire comme acquis. Cependant, cette résistance peut aussi être le signe du processus d'apprentissage. La transformation des représentations crée une tension entre les savoirs et savoir-faire déjà là et l'apparition de savoirs et savoir-faire neufs (voir chapitre suivant).

---

<sup>109</sup> Son observation de deux élèves contrastés (l'un « faible » et l'autre « fort ») a pour propos de « situer l'élève en difficulté parmi ses pairs, dans une classe ordinaire » (p. 379). Le terme « différentiel » renvoie au fait que, par exemple, les conduites d'un élève répondent aux attentes de l'enseignant pour la tâche mais celui-ci ne parvient pas à « tisser un référentiel, commun avec le reste de la classe, sur lequel bâtir une conceptualisation » (p. 380).

### 2.2.1. *L'élève résistant « adéquatement »*

Selon Brousseau (2003), l'apprentissage de l'élève repose sur des *ruptures* et *ajustements* du contrat didactique plutôt que sur son bon fonctionnement. Précisément, l'élève pour pouvoir prendre en charge son apprentissage de façon autonome doit refuser le contrat. Sensevy (2008) décrit un élève qui est capable de s'émanciper du contrat didactique et ainsi *résiste adéquatement*, « c'est-à-dire, de manière à favoriser le projet d'enseignement du professeur » (p. 135). Cette notion s'inscrit dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en Didactique (TACD) décrite précédemment et exposée dans Gruson, Forest et Loquet (2012) selon la métaphore du jeu<sup>110</sup>. Ainsi, l'élève résistant est celui qui, capable d'interpréter et même « réinterpréter (...) les milieux didactiques », s'émancipe du contrat didactique, modifie les propositions des enseignants en s'appropriant adéquatement la réalisation de son apprentissage, et ainsi développe « un sens du jeu »<sup>111</sup> (Gruson et al., 2012, p. 223). Selon cette description, l'adéquation évoquée semble concerner aussi bien l'avancement dans la séquence d'enseignement que l'apprentissage de l'élève. Or, il nous paraît difficile d'évaluer l'état d'avancement de l'apprentissage individuel. De plus, il se peut qu'une résistance soit « adéquate » pour l'apprentissage d'un élève et non pour l'avancement de la séquence, et réciproquement. Nous pensons que la seule résistance que nous puissions supposer adéquate peut s'observer au niveau de la séquence durant l'interaction didactique.

### 2.2.2. *L'élève résistant : une posture de lecture face aux textes résistants*

Marlair et Dufays (2014) décrivent une *posture de lecteur* des élèves en classe définie comme résistante (surtout) face à un texte résistant. Cette posture, selon eux, peut être issue de malentendus entre les perceptions des élèves et des enseignants sur ces lectures et ce que l'on attend d'eux (d'un côté comme de l'autre) dans le contexte scolaire, plus que par un problème de performance.

Les auteurs montrent que la posture de lecteur adoptée par les élèves résiste, car elle ne coïncide pas avec celle qui est escomptée par l'auteur du livre. Ceci est illustré, par exemple, par les témoignages d'élèves qui ont lu *La maison du chat qui pelote* de Balzac et disent ne pas aimer le texte, car il est trop descriptif alors qu'ils préfèrent, lors de leur lecture, pouvoir s'imaginer eux-mêmes à quoi ressemble les personnages comme le permettent des récits tels que *Harry Potter* par exemple. Or, comme l'affirment les auteurs,

---

<sup>110</sup> Les auteurs précisent que les pratiques éducatives ne « sont » pas des jeux mais « comme » des jeux (Gruson et al., 2012, p. 119). La modélisation des jeux de savoirs s'articule autour de trois approches: a. psychologique : le jeu enfantin (référence à Piaget et Wallon); b. philosophique : le jeu de langage (référence à Wittgenstein); et c. sociologique : le jeu social (référence à Bourdieu).

<sup>111</sup> Malgré les nombreuses précautions des auteurs pour décrire la métaphore du jeu sans qu'elle prête à confusion, qui parviennent globalement à lever les possibles quiproquos (voir note précédente), nous conservons cependant quelques doutes concernant cette image du jeu, dus principalement à la convocation du couple « gagnant/perdant » qui demeure, selon nous, dérangement dans le cadre d'une modélisation de l'apprentissage. Dans la synthèse de la première partie, on peut lire que l' « on *gagne* au jeu, quand on parvient à *faire*, et l'on *perd*, lorsqu'on échoue à *faire*. Le risque de perdre a un rôle majeur, puisqu'il ramène au but du jeu » (p. 120). Peut-on vraiment parler de perte dans les processus d'apprentissage? Que perd l'enfant quand il ne réussit pas une tâche? Ou quand il rompt un contrat didactique? Le jeu établi par le contrat n'est pas réussi mais est-ce vraiment une perte pour l'élève? On lit encore qu' « il y a donc un *enjeu*, un *gain*, qui fait que l'on s'y investit et que l'on se prend au jeu » (p. 121). Que se passe-t-il pour les élèves qui demeurent sur la touche du jeu? Comment explique-t-on cela à travers cette modélisation? Sont-ils de mauvais joueurs? Les auteurs reconnaissent cependant que « les aspects sont adéquats pour une institution donnée » (p. 125). L'idée de résistance « adéquate » répond en partie à cette interrogation (bien que cette « adéquation » soit un jugement difficile à démontrer selon nous) mais la question de savoir en quoi consiste la « perte » des élèves perdants reste sans réponse. (Franck, 2015b)

(...) il n'y a pas d'incompatibilité foncière entre la lecture de ces récits et celle de Balzac dans la mesure où rien n'empêche de s'imaginer les personnages de celui-ci de différentes façons. En revanche, les propriétés du texte de Balzac se prêtent peu à ce type d'imagination et sollicitent une autre lecture de façon intensive. (p. 119)

Marlair et Dufays (2014) montrent que l'une des causes de résistance face à certaines lectures de la part des élèves, « apprentis lecteur », en classe, est le malentendu qui existe dans leur perception de ce qu'est l'« expérience esthétique »<sup>112</sup> perçue (aussi bien de la part des enseignants que de celle des élèves) comme une lecture savante et où la lecture littéraire rentre en opposition entre effort intellectuel ou cognitif et prise de plaisir. L'enjeu, selon les auteurs, pour les enseignants est de faire passer les élèves du statut de lecteur apprenti à celui de lecteur amateur de littérature.

Cependant, la posture de résistance, selon la théorisation de Tauveron (1999), est nécessaire à l'activité de lecture dans le processus de résolutions de problèmes posés par le texte résistant. Si l'on reprend la notion de résistance « adéquate » de l'élève de Sensevy (voir ci-dessus) et qu'on l'applique à la situation de lecture en classe, nous pouvons considérer que les traces de résistance qui émergent lors d'une lecture sont un indicateur du cheminement du lecteur et du processus de mise en tension par lequel il passe (voir chapitre suivant).

Bien que la théorie de Marlair et Dufays (2014) s'appuie sur les modèles littéraires<sup>113</sup> que nous avons décidé de ne pas prendre en compte (voir chapitre 1), nous pensons que cet article met en évidence le risque de ces théories par l'identification du malentendu issu de ces perceptions qu'ont les élèves et les enseignants d'une lecture dite littéraire. Celui-ci est le fruit selon nous de l'intériorisation par les lecteurs d'un écart entre leur manière de lire et ce que devrait être une lecture « littéraire ». En effet, ces modèles sont médiatisés et intériorisés culturellement et peuvent être ancrés dans les perceptions des élèves comme des enseignants, et donc influencer leur rapport à la lecture et ainsi peser sur la posture de lecteur des élèves en classe lorsqu'un texte résistant leur est proposé.

### **2.3. L'élève imbécile comme opportunité didactique**

Daunay (2014a) discute des notions d'un élève considéré dans la théorie comme « imbécile », « crétin », « idiot ». Celui-ci ne serait pas intelligent et « son incompréhension provien[drai]t de son inadéquation (qui lui est reprochée) à une situation didactique qui n'est pas remise en cause, pas plus que le savoir posé comme discutable » (p. 176). Ces dénominations d'élèves sont, selon cet auteur, d'une part, le fruit d'un glissement de théorie de la lecture littéraire (non vérifiée empiriquement) hiérarchisante et élitiste (voir chapitre 1)<sup>114</sup>, sur la pratique des élèves. En d'autres mots, il s'agit de la « projection de cette hiérarchie sur les lecteurs eux-mêmes et enfin dans l'identification de ces lecteurs à des catégories sociales tangibles » (p. 183). D'autre part, elles sont issues de ces répétitives

---

<sup>112</sup> Les auteurs distinguent la « lecture référentielle » de la « lecture esthétique » (p. 109). La première désigne l'« immersion » du lecteur dans l'univers narratif du texte, dont les auteurs disent qu'elle se fait généralement de façon consciente et ludique et rappellent sont « caractère anthropologique » mis en avant par Schaeffer (1999). La deuxième désigne la réception émotionnelle du texte comme œuvre d'art par un lecteur touché par sa forme. (Marlair et Dufays, 2014, p. 109)

<sup>113</sup> Les auteurs s'appuient « (...) sur la notion d'« amateur éclairé » proposée par Dumortier (2001, p. 169-190), ainsi que sur le modèle de la lecture littéraire, conçue comme un va-et-vient dialectique entre participation psychoaffective (lieu du « lu » et du « lisant » dont parlent Picard, 1986, et Jouve, 1992) et distanciation intellectuelle (lieu des différentes facettes du « lectant » : Dufays, Gemenne & Ledur, 2005, pp. 93-97) » (Marlair et Dufays, 2014, p. 108) (voir chapitre 1).

<sup>114</sup> Etant donné, nous le rappelons, que cette hiérarchie ne s'établit pas sur « un postulat théorique mais sur un jugement de valeur » (Daunay, 2014a, p. 183).

« crises du français » (qui reviennent cycliquement dans les discours stéréotypés sur la société) décrivant, sur la base de généralité (et sans vérification empirique), une dégénération du niveau de l'emploi de la langue française (ces critiques s'appliquent à d'autres champs tels que les mathématiques : « les élèves ne savent plus compter », ou encore décrivent un abrutissement général de la population). Rancière (2005) montre en quoi ces discours masquent en fait une *haine de la démocratie* (Daunay, 2014a).

Au-delà des recherches étudiant l'erreur pour ce qu'elle peut apporter à l'apprentissage (voir chapitre suivant), Daunay (2014a) suggère de questionner le statut de l'erreur en étudiant ce qui est jugé comme étant une erreur plus que l'erreur elle-même, et donc ainsi d'interroger « les producteurs de jugement d'erreur [plutôt] que les producteurs d'erreur » (p. 178). La notion de *dysfonctionnement* (Reuter, 2005b) permet ce changement de perspective :

Parler de *dysfonctionnement*, c'est mettre l'accent sur « le caractère construit de l'erreur » [Reuter, 2005, p. 214] et se donner la possibilité d'interroger le cadre de référence qui permet la *construction* du jugement d'erreur et le *fonctionnement* didactique qui le rend possible. (Daunay, 2014a, p. 178)

Daunay (2014a) propose ainsi de renverser cette image et d'écouter ce que l'élève catalogué d'« imbécile » a à dire sans partir du principe qu'il n'est pas intelligent. Il s'agit alors de voir les difficultés des élèves comme une *opportunité didactique* permettant de mettre en question la « validité théorique des objets d'enseignement » (p. 180) :

(...) l'imbécile est celui qui, d'un point de vue didactique, peut permettre d'interroger les objets d'enseignement, quand il aide à mettre le doigt sur les difficultés théoriques à cerner ces derniers (p. 177).

Ainsi, les élèves chronogènes, les élèves résistants et les élèves considérés comme « imbéciles » permettent, lors de l'interaction scolaire, d'indiquer où en sont globalement les apprentissages tout en questionnant ce qui leur est enseigné et la manière dont cela leur est enseigné. L'écart entre l'archiélève et ces élèves met en avant les besoins des élèves pour leur apprentissage qui n'ont pas été pris en compte par l'enseignant lorsqu'il préparait sa séquence. Nous voulons observer comment ces élèves sont pris en compte par l'enseignant, comment l'enseignant les désigne et se sert de leurs interventions comme opportunité didactique ou au contraire, passe à côté de ces opportunités lorsqu'il n'adapte pas sa perception de l'archiélève.

### **3. Différenciation et hétérogénéité des élèves : une illusion ?**

Selon Calderhead (1983), l'enseignant possède différents types de connaissances sur ses élèves : celles sur les élèves en général ; celles sur les élèves d'une classe particulière ; celles sur les élèves spécifiques de la classe ; et celles liées aux difficultés que les élèves peuvent rencontrer et aux solutions habituellement employées. D'après ses recherches, c'est principalement le deuxième type de connaissance, qui concerne la classe en général, qui guide l'enseignant durant les leçons. Différentes recherches ont réalisé des « typologies d'élèves » auxquelles les enseignants se réfèrent lorsqu'ils enseignent en classe. Ces catégories se divisent en sous-catégories dont le nombre varie d'un auteur à l'autre mais qui se basent sur une échelle des « bons » aux « mauvais » élèves, en passant par leur degré de motivation, d'investissement et de comportement social retrouvé en classe (Hofer, 1981; Hörstermann et Krolak-Schwerdt, 2010; Thelen et Peterson, 1967). Wanlin et Crahay (2011), quant à eux, aboutissent à des catégories d'élèves basées sur la place que ceux-ci occupent dans l'interaction en classe. Nous n'allons pas exposer ces différentes typologies. Notre but est de mettre en avant les divers types de caractéristiques qui entrent en jeu lorsque l'enseignant façonne l'archiélève.



La question que nous posons est celle de la possibilité de traitement différentiel des élèves selon les typologies élaborées par l'enseignant et sa conception des différences dans la classe, ainsi que les dimensions qui entrent en jeu lorsqu'il différencie (en effet, nous sommes persuadée que les critères de « bons », « moyens » ou « mauvais » ne sont pas forcément primordiaux dans cette différenciation).

### 3.1. Le traitement des différences : conceptions externaliste et internaliste

Le souci du traitement des différences émerge dans les années 1970 avec la massification de l'enseignement : l'école passe d'un traitement « institutionnel » où tous les élèves sont mis dans les mêmes conditions (certains réussissent et d'autres non)<sup>115</sup>, à un traitement « pédagogique » issu de la volonté de démocratisation d'une école unique. Le principe n'est plus l'égalité mais l'équité : l'école veut s'adapter aux élèves en fonction de leur différences (Campanale, 2005). Comme l'affirme l'auteure :

Ce nouveau mode de traitement des différences [basé sur la notion d'équité, il différencie] ne signifie pas que le précédent [basé sur la notion d'égalité, il ségrègue] a complètement disparu, mais la ségrégation est repoussée, se fait de façon plus insidieuse. (Campanale, 2005, p. 1)

La conception de l'archiélève pose la question de la différenciation au sein des élèves. Une différenciation est-elle possible sans reproduire le paradoxe de l'école décrit ci-dessus : vouloir faire accéder tous les élèves au savoir tout en les différenciant au sein du groupe ? En outre, Schneuwly (2009c) questionne la possibilité d'un dépassement du paradoxe sans externaliser le problème ni, en l'internalisant, abandonner l'« exigence élevée de culture » (p. 76). En effet, il existe un débat sociologique en sciences de l'éducation entre deux positions : l'une *externaliste*, selon laquelle les inégalités sont construites en dehors de l'école, et l'autre, *internaliste*, selon laquelle elles sont construites directement par l'école (Jacquet-Francillon, 2009).

La notion de *différenciation* des processus et des fonctionnements individuels telle qu'elle est abordée en didactique ou en sociologie de l'éducation s'inspire des théories de la psychologie différentielle<sup>116</sup> en visant à mettre en évidence le traitement de ces différences par les enseignants. C'est une

(...) démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes mais regroupés dans une même division, d'atteindre, par des voies différentes, des objectifs communs, ou en partie communs. (Raymond, 1987, p. 47)

Sur la base de cette définition, il s'agit donc de ne pas seulement identifier les différences observées au niveau des « performances » des élèves mais aussi de repérer divers facteurs potentiellement différenciateurs.

Cependant, selon de nombreuses théories consacrées à l'étude de la différenciation, les enseignants sembleraient catégoriser dans leur classe les « bons », les « moyens » et les « mauvais » élèves ou ceux « en difficulté ». La différenciation liée à ces catégories est importante, car il a été prouvé de nombreuses fois que les enseignants, malgré eux, ne traitent pas de la même manière les élèves selon leur niveau de performance (qu'il soit « réel » ou « représenté », Bautier et Rayou, 2009), notamment dans les évaluations. Par exemple, Bernstein (2007) a observé que les enseignants émettaient un contrôle plus « cognitif » avec

---

<sup>115</sup> Ce traitement institutionnel prend à l'époque notamment la forme d'une *différenciation externe*, par exemple les classes spéciales (primaire) ou sections (secondaire).

<sup>116</sup> Plus exactement, la psychologie différentielle s'intéresse aux différences entre individus ou élèves (voir par exemple, l'ouvrage de Reuchlin, 1991, sur *Les différences individuelles à l'école*).

les élèves considérés comme « bons » et d'ordre plutôt « moral » avec des élèves en difficulté (Bautier et Rayou, 2009). Notre but n'est pas de rentrer dans les détails concernant l'appartenance sociale de ces élèves ainsi que dans les théories de la reproduction. Nous retenons simplement que si une grande partie des théories sociologiques analysent la reproduction des élèves selon leur classe sociale et autres dimensions sociales externes à l'école pour expliquer la réussite ou l'échec scolaire, pour Bernstein, les inégalités scolaires sont reproduites à l'intérieur du système éducatif par les relations internes lors de la transmission des savoirs (Stavrou, 2007).

### **3.2. Des dangers de la différenciation : accentuation de l'hétérogénéité didactique**

Selon Sensevy et al. (2008), les tâches proposées aux élèves sont forcément plus adaptées à certains élèves qu'à d'autres et l'enseignement accentue « nécessairement » l'*hétérogénéité didactique* « des connaissances initiales des élèves au regard de celles que le professeur veut leur inculquer » (p. 107) :

(...) ceci découlant logiquement de l'hétérogénéité des connaissances premières : on peut conjecturer avec le minimum de risque d'erreur qu'un élève dont les connaissances premières sont voisines des connaissances inculquées va intégrer plus rapidement ces connaissances inculquées qu'un élève dont les connaissances premières sont très éloignées des connaissances inculquées. (p. 107-108)

Malgré le fait que l'enseignant produise ce que Sensevy (2007) appelle une « différenciation didactique ordinaire » lorsqu'il agit différenciellement envers certains élèves (qu'ils sollicitent davantage ou à qui il propose des tâches de complexité différente), l'hétérogénéité didactique n'est pas réduite mais, au contraire, accentuée passivement. Sensevy et al. (2008) observent que pendant que certains élèves progressent, d'autres régressent. Les auteurs expliquent ce phénomène par le fait que la progression de la difficulté des tâches durant l'année augmente en se basant sur la ZPD de mêmes élèves : ceux qui progressent. Le groupe de référence (voir chapitre 2) est donc, pour eux, constitué des élèves plutôt « forts », contrairement aux constats des théories initiales du *steering group* où le groupe de référence hypothétique était plutôt les faibles (Dahllöf et Lundgren, 1970).

Les auteurs définissent une *différenciation didactique passive* par le phénomène de « normalisation didactique » de la part de l'enseignant qui renforce la « normalité statistique » entre « forts », « moyens » et « faibles ». Elle est dite « passive » car contrairement à la différenciation « ordinaire », elle ne constitue pas une volonté explicite de la part de l'enseignant. Selon Sensevy et al. (2008), les enseignants efficaces, c'est-à-dire dont la majorité des élèves progressent, sont ceux qui résistent le plus à ce processus de différenciation passive.

### **3.3. L'illusion de l'hétérogénéité : renforcement des différences arbitraires pour les apprentissages**

Perrenoud (1979) dénonce ce qu'il nomme l'*illusion de l'homogénéité* pour désigner la méprise de certains enseignants qui, en début d'année, ne perçoivent pas les différences des élèves présentes dans leur classe et l'hétérogénéité semblant évidente pour « l'observateur extérieur ». Au contraire, en réponse à Perrenoud, Bain (1979) dénonce l'*illusion de l'hétérogénéité*. L'auteur remet en question les critères qui font apparaître cette hétérogénéité dénonçant le risque de créer des différences « arbitraires », qui ne seraient pas fondamentales du point de vue des apprentissages :

Je me demande à mon tour comment cet observateur extérieur construit les classes d'équivalence et les standards qui permettent de juger que certains élèves ou certains comportements sont hétérogènes,

qu'ils se différencient de façon pertinente quant à leurs conséquences pour les apprentissages ultérieurs, par exemple. (p. 77)

Par ailleurs, Bain observe que certains enseignants évaluent les élèves sur des notions qui n'ont pas été enseignées ou qui requièrent « des capacités dépendant d'apprentissage ou d'habitudes extrascolaires » (p. 76) en défavorisant ainsi certaines catégories d'élèves<sup>117</sup>, faisant apparaître des différences qui n'ont pas d'importance pour les apprentissages ultérieurs :

Mais les appréciations ou notes attribuées tendront à provoquer ou à renforcer un effet Pygmalion<sup>118</sup> qui touchera différemment certaines catégories d'élèves moins aptes à « négocier » des évaluations de ce type. (p. 78)

Cependant, cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas de différences pertinentes à identifier, à mesurer et à prendre en compte pour une différenciation servant l'apprentissage de tous. Nous allons exposer différentes théories mettant en avant une différenciation concernant l'enseignement de la littérature selon les difficultés rencontrées par les élèves.

#### **4. Difficultés en lecture de textes réputés littéraires et variété d'élèves réputés « mauvais » lecteurs**

Les élèves en difficulté sont définis par Legendre (1988/1993) par opposition aux élèves ayant des « difficultés graves d'apprentissage » (et nécessitant un encadrement spécialisé), comme des élèves qui « (...) en l'absence de déficiences sensorielles, physiques ou intellectuelles, rencontrent des problèmes d'apprentissage ou de fonctionnement en milieu scolaire » (p. 482). L'estimation de cette difficulté est donc subjectivement évaluée par l'enseignant. En outre, « les chercheurs accèdent bien souvent aux phénomènes qu'ils étudient par la médiation du langage des acteurs (...) » (Daunay et Fluckiger, 2011, p. 10). Autrement dit, certaines catégories de chercheurs sont élaborées sur la base du discours des enseignants.

Par ailleurs, en ce qui concerne la littérature, de nombreux chercheurs ont montré la complexité du processus d'évaluation qui semble être une *aporie* (Sève, 2004, p. 41) pour un objet d'enseignement telle que la lecture de textes dits littéraires (De Croix, 2010; Sève, 2004; Tauveron, 1999) :

(...) comme la lecture est une activité cérébrale, nul ne peut avoir accès à ce qui se passe dans la tête de celui qui lit. Seule émerge une manifestation orale ou écrite de la lecture. (De Croix, 2010, p. 206)

Nous nous intéressons à la manière dont les enseignants évaluent et tiennent compte des difficultés de leurs élèves, s'ils les anticipent en différenciant un archiélève selon différents niveaux en lecture lorsqu'ils préparent la séquence ou si cette différenciation n'intervient que durant l'interaction. Pour cela, nous nous centrons sur la description par les enseignants des difficultés de lecture de leurs élèves.

##### **4.1. Les difficultés de lecture dans le discours des enseignants**

Soussi, Broi et Wirthner (2007) observent que les enseignants romands<sup>119</sup>, lorsqu'ils décrivent ce qui définit un « bon lecteur », se réfèrent à toute une série de compétences requises qui sont relativement proches de celles proposées par Goigoux (2004), c'est-à-dire de :

---

<sup>117</sup> Dans le cadre de l'article, il s'agit des élèves des milieux socioéconomiques défavorisés.

<sup>118</sup> L'effet Pygmalion a été identifié par Rosenthal et Jacobson (1971), initialement dans une expérience avec des rats. Il décrit la réalisation des prédictions d'un enseignant concernant les résultats scolaires d'un élève.

<sup>119</sup> Enseignants du primaire et du secondaire interviewés dans le Canton de Genève.

(...) décodage (identification des mots écrits), linguistiques (syntaxe et lexique écrit), textuelles (cohésion textuelle – au moyen d’anaphores, de connecteurs, etc. –, ponctuation, énonciation, genres textuels, etc.), référentielles (connaissances préalables sur le contenu du texte : encyclopédiques ou socioculturelles) et enfin des compétences stratégiques (contrôle, évaluation et régulation de sa propre activité de lecture). (Soussi et al., 2007, p. 45)

### Précisément,

Au primaire, les enseignants généralistes mettent en avant aussi bien les aspects techniques, linguistiques que la compréhension au sens large, tandis qu’au secondaire, les enseignants de français évoquent surtout les compétences techniques et moins fréquemment la compréhension au sens large. (...) Certaines compétences ne sont mentionnées ni au primaire ni au secondaire : il s’agit des compétences référentielles et surtout des compétences stratégiques. (p. 45-46)

Cependant, lorsque les enseignants mentionnent les difficultés de lecture qu’ils relèvent chez leurs élèves, ils ne convoquent plus ces éléments, mais énumèrent des difficultés relativement globales « liées à des aspects techniques (correspondance phonème-graphème), de compréhension au sens large et parfois, (...) à des lacunes au niveau du vocabulaire » (p. 48). En outre, ils ont tendance à attribuer la responsabilité de ces difficultés à des causes externes : ils évoquent le milieu social, la culture familiale (culture langagière, rapport à l’écriture et la lecture), et aussi la relative motivation des élèves à lire. Toutefois, ils se plaignent aussi de manquer de moyens pour pallier les difficultés de lecture rencontrées par les élèves. Tout en admettant ainsi implicitement que les causes peuvent être liées à l’enseignement et ses moyens, ils convoquent tout de même des causes externes à l’école, propres aux caractéristiques sociales des élèves.

Par ailleurs, Nonnon (2007) relève que la plupart des travaux réalisés et des ouvrages à disposition des enseignants concernant ces difficultés se réfèrent à l’enseignement spécialisé ou concernent les troubles de la lecture, telle que la dyslexie, malgré

(...) la part statistiquement très minoritaire de la dyslexie ou autres « troubles de lecture » dans les difficultés observées chez les mauvais lecteurs de collège, dont la plupart ne relèvent pas de la dyslexie, mais de perturbations dans l’histoire scolaire, de difficultés langagières ou cognitives plus larges, de déprivations culturelles. (Nonnon, 2007, p. 8)

Or, « c’est dans l’ordinaire de la classe, et dans l’ensemble de ses activités que les enseignants ont à assumer le développement de leurs élèves ‘mauvais lecteurs’ ». (p. 8). Différents travaux tentent ainsi de remédier à cette lacune concernant la description des élèves en difficulté de lecture et les moyens de les accompagner. Les contributions de la revue présentées par Nonnon proposent ainsi une étude des difficultés rencontrées par ces « mauvais lecteurs » variés au sein de situations d’enseignement ordinaire.

### En outre,

Roland Goigoux et Sylvie Cèbe ont proposé une conceptualisation de la lecture en amont de la conception d’un nouvel instrument pédagogique et didactique (Lector & Lectrix, 2009) destiné aux lecteurs en difficulté avec l’activité de compréhension de textes. (De Croix, 2010, p. 41-42)

Suite à Cèbe et Goigoux (2009) et dans la lignée des travaux de Tauveron (2004), De Croix (2010) mène une recherche-action pour comprendre et palier le manque de moyens pour accompagner les « mauvais lecteurs » en proposant la mise en place de différents dispositifs pour travailler la métacognition et observer les diverses trajectoires de lecteurs « en difficulté ». En effet, Nonnon (2007) et Van Grunderbeeck et Payette (2007) constatent qu’il n’existe pas de portrait type du « mauvais lecteur » mais une variété.

## 4.2. La variété de « mauvais lecteurs » et leurs apports

Nonnon (2007) montre qu'il n'y a pas un portrait de lecteur en difficulté ou de mauvais lecteur mais une hétérogénéité et une variété de profils, ou encore qu'« (...) il n'y a pas un mauvais lecteur type, mais (...) une grande variété d'histoires scolaires et de conduites face à l'écrit »<sup>120</sup> (p. 13). Plutôt que de décrire et d'analyser les manques des élèves en difficulté et de « réduire les élèves qui lisent mal à leur non-lecture » (p. 13), Nonnon (2007) propose d'observer ce que ces élèves ont compris d'une lecture, « de comprendre ce qu'ils savent faire, la cohérence éventuelle de leurs conduites relatives à l'écrit. » (p. 13). L'idée de prendre en compte les apports de « l'élève imbécile » (voir ci-dessus) fait ainsi écho à ce renversement de perspective opéré par Nonnon. Dès lors, et au vu du risque décrit par Bain (1979) de renforcer l'« hétérogénéité » des niveaux des élèves de la classe, les chercheurs doivent-ils continuer à utiliser les termes de « mauvais lecteurs » ?

Les chercheurs travaillant actuellement dans différents champs (sociologie, psychologie, didactique) sur les élèves dits *en difficulté*, *mauvais élèves*, voire *non lecteurs*, sont conscients de la délicate question qu'ils abordent et du danger de stigmatisation ou de naturalisation par l'emploi de ces termes. Ils cherchent à mettre en avant les caractéristiques communes de ces élèves pour ensuite élaborer des moyens d'aide à leur apprentissage. A cet égard, Nonnon (2007) déclare, au nom des différents contributeurs d'un numéro portant sur les « mauvais » élèves<sup>121</sup>, que :

Le choix a été fait de reprendre ce terme de « mauvais lecteurs », non pour lui donner le statut d'une catégorie d'évidence et le naturaliser, mais pour le questionner : ce terme en effet circule dans différents espaces sociaux et est utilisé, notamment à l'école et par les enseignants, pour désigner des situations problématiques réelles, mais de type différent. (p. 6)

Dans une volonté identique de repérer les points communs de ces élèves « mauvais lecteurs », De Croix (2010) mène une étude pour situer les termes utilisés selon les domaines de recherche et la connotation scolaire des termes : elle met en évidence une différence entre être un « mauvais lecteur » et être un lecteur « faible ».

## 4.3. Mauvais lecteurs : « faibles » « moyens » ou « gros lecteurs » en difficulté de lecture scolaire

De Croix (2010) s'interroge sur les désignations de lecteurs « mauvais », « faibles », « fragiles », « précaires » ou encore « non lecteurs ». Les termes de « faibles lecteurs » ainsi que « précaires » et « fragiles » sont essentiellement utilisés d'un point de vue sociologique quantitativement et qualitativement. D'un point de vue quantitatif, est pris en compte le nombre de livres lus par année. La chercheuse expose les chiffres désignant quatre catégories de lecteurs selon le nombre de lectures annuelles issues d'une publication du ministère de la culture (1982) : « 0 = non lecteurs » ; « 1 à 4 ; 5 à 9 = faibles lecteurs » ; « 10 à 24 = moyens lecteurs » et « plus de 25 = gros lecteurs » (p. 74). Dans une perspective plus qualitative, les dimensions prises en compte pour caractériser ces lecteurs recouvrent : leurs trajectoires de

---

<sup>120</sup> Nonnon (2007) précise : « Entre des élèves à la scolarité lacunaire ou chaotique, ceux qui ont connu des ruptures biographiques, ceux qui ont tranquillement traversé les classes successives sans les perturber mais sans réellement prendre part au travail et se révèlent non lecteurs lors de changements de contexte scolaire, ceux dont les compétences sociales et langagières sont conséquentes malgré leur désintérêt de l'écrit et ceux qui rencontrent des limites dans tous les domaines cognitifs et langagiers... les différences de rapports à l'écrit et de façons d'apprendre sont considérables » (p. 13).

<sup>121</sup> Les contributions de ce numéro de *Repères* introduit par Nonnon proposent une étude des difficultés rencontrées par ces « mauvais lecteurs » variés au sein de situations d'enseignement ordinaire.

vie et leurs parcours scolaires ; la résonnance médiatique et commerciale ainsi que le capital culturel du livre (qui peut ne pas avoir reçu la « légitimation institutionnelle de l'école », p. 74) ; l'emploi plutôt passif de la lecture ; la sélection thématique de certains genres de lecture ; etc. L'auteure, se basant principalement sur les travaux de Balhoul (1990), affirme alors que

(...) le « faible » lecteur ne désigne pas d'abord ou exclusivement le lecteur qui ne fréquente pas ou peu les livres, mais celui qui entretient un rapport fragile au livre entre désir (le livre est valorisé et fait l'objet d'une croyance symbolique forte) et doute (ses propres lectures sont déniées)<sup>122</sup>. (De Croix, 2010, p. 75)

Les termes de « mauvais lecteurs » sont utilisés dans des recherches pédagogiques et didactiques pour se distinguer des études sociologiques dont la fragilité de lecture est reliée à une pratique « ordinaire » de la lecture. Au contraire, les « mauvais lecteurs » sont des lecteurs « scolaires », des « élèves en difficulté de lecture ». (De Croix, 2010; Nonnon, 2007)

Malgré l'hétérogénéité caractéristique des « mauvais lecteurs » (voir ci-dessus), De Croix (2010) y voit une régularité dans leur définition : ils sont caractérisés par une « faiblesse de performance dans le traitement de l'écrit » qui « peut toucher à différentes facettes de l'activité de lecture (l'identification des mots, la compréhension ou encore la métacognition) » (p. 75). Ainsi, les « mauvais lecteurs » pourront être de « faibles » « moyens » ou « gros lecteurs » selon la quantification sociologique (voir ci-dessus), leur déficit en terme de performance n'est pas forcément relié à la quantité de lectures qu'ils réalisent (la chercheuse donne l'exemple des élèves en difficulté « spécialisés dans la lecture de mangas », p. 76). Les mauvais lecteurs sont définis par rapport aux lectures scolaires. Aussi, il apparaît clairement que les catégorisations d'élèves en lecture, entre « bons », « moyens » et « mauvais », ne correspondent pas à ces mêmes catégories lorsqu'elles se réfèrent d'une façon générale ou transversale aux élèves d'une classe étant donné la variété de profils de lecteurs. Ce qui met en évidence la différence entre un archiélève différencié présentant des caractéristiques de mauvais lecteurs et les profils spécifiques de ces lecteurs dans la classe.

Il convient d'étudier les particularités de ces élèves, leur rapport à la lecture et ce qui caractérise leurs difficultés en lecture. De nombreux auteurs s'y sont consacrés. De Croix (2010) expose quatre travaux modélisant l'activité de compréhension en lecture tels que Giasson (1990), Van Grunderbeeck (1994), Cain et Oakhill (2007) et Cèbe et Goigoux (2007). La chercheuse se base sur leurs travaux pour établir un lien entre différents profils d'élèves en lecture et le type de problèmes de compréhension. Elle choisit de focaliser son étude sur les processus métacognitifs (caractérisés par l'autorégulation dans la compréhension en lecture) qui apparaissent dans les quatre modèles et qui sont observés comme étant « l'un des facteurs les plus significatifs pour rendre compte de l'écart entre les bons et les mauvais lecteurs » (De Croix et Ledur, 2014, p. 44)<sup>123</sup>. Le but de ses recherches qualitatives n'est pas d'évaluer le niveau de compétences des élèves mais de décrire la variété des trajectoires de lecteur et leur positionnement. En outre, constatant que les outils et les moyens mobilisés pour cette évaluation sont souvent inadéquats, la chercheuse veut « évaluer la lecture littéraire à partir de verbalisations, d'observations et d'entretiens métacognitifs » (De Croix, 2013, p. 3).

---

<sup>122</sup> Pittard (1990) fait le même constat dans la publication *Et pourtant ils lisent* (d'autres textes que les textes scolaires ou valorisés par l'école).

<sup>123</sup> De Croix (2010, 2013) et Ledur (De Croix et Ledur, 2005, 2014) proposent et testent différents dispositifs pour travailler la métacognition qui interviennent « d'une part, en amont comme un prérequis de l'exercice de la compétence (expérience métacognitive proactive) et, d'autre part, au cours et en aval de la mise en œuvre de la compétence comme guide pour l'évaluation et l'autorégulation (expérience métacognitive interactive et rétroactive) » (De Croix et Ledur, 2014, p. 46), tels que le questionnaire de lecture, l'activité de conception d'un scénario de fin, l'activité de lecture rétroactive, le journal de lecture dialogué (entre pairs), l'autobiographie ou autoportrait de lecteur, le retour réflexif, l'entretien métacognitif.

Dans le cadre circonscrit de notre recherche, nous ne proposerons pas d'outillage particulier mais nous observerons et nous décrirons les pratiques ordinaires enseignantes selon les discours des enseignants sur leurs élèves et leur rapport à la lecture. Pour cette raison, nous n'entrons pas en détail sur les différents travaux susmentionnés mais nous exposons tout de même quelques résultats de De Croix concernant les profils de lecteurs établis, pour voir si, dans la pratique, les enseignants tiennent compte ou non de ces variétés en lecture présentes au sein de leur classe. La description de l'archiélève lecteur nous permettra de mettre en avant les caractéristiques retenues par les enseignants en termes de catégorisation, voire même de différenciation spécifique, au sein de la classe en ce qui concerne la lecture de textes réputés littéraires.

#### **4.4. Typologie des profils de mauvais « compreneurs »**

De Croix (2010, 2011, 2013) montre la grande variété des trajectoires des lecteurs « en difficulté » grâce aux profils de lecteurs issus du modèle de Van Grunderbeeck et Payette (2007), selon leur typologie de mauvais « compreneurs »<sup>124</sup> : « leurs difficultés ne se situent pas aux mêmes endroits ; elles n'évoluent pas et ne se modifient pas de la même façon selon les sujets » (De Croix, 2010, p. 19). L'auteure nuance ainsi l'image des élèves réputés faibles, mauvais, ou en difficulté. D'une certaine façon, tout comme Nonnon et Daunay, elle renverse elle aussi la perspective en mettant en évidence ce que comprennent les élèves en difficulté quand ils lisent à côté de ce qu'ils ne comprennent pas.

Les difficultés de lecture repérées se répartissent selon ces quatre profils de « mauvais compreneurs » : ceux qui sont trop focalisés sur les microprocessus (profil 1) ou au contraire ayant une compréhension trop globale (profil 3), ceux qui ne saisissent pas les liens sous-jacents (profil 2) ou encore, ceux rencontrant des difficultés lorsqu'ils doivent décrire les démarches (profil 4). Plus précisément :

- Un 1<sup>er</sup> groupe d'élèves rassemble les élèves trop centrés sur les microprocessus (qui ne sont pas tout à fait automatisés) et ne parviennent pas à dégager l'essentiel du texte.
- D'autres élèves ne saisissent pas les liens sous-jacents : c'est principalement l'inférence qui leur pose problème, en particulier lorsqu'elle se fait complexe et porte sur la globalité du texte.
- Un 3<sup>e</sup> groupe réunit des lecteurs dont la compréhension est trop globale : ils prélèvent quelques indices épars et s'aident de leurs connaissances pour élaborer un 1<sup>er</sup> scénario ; mais s'échappent fréquemment dans le hors texte (la lecture peut devenir parfois re-création abusive, au-delà des droits du texte).
- Enfin, des élèves comprennent relativement bien les textes qui leur sont proposés ; ils procèdent aux inférences nécessaires et dégagent aisément l'essentiel d'un texte. C'est du côté des processus métacognitifs que des déficits sont perceptibles. Ces élèves éprouvent des difficultés à verbaliser leurs démarches et à justifier leurs propositions par un retour circonscrit au texte. (De Croix, 2011, p. 7-8)

Les enseignants ont-ils conscience de cette variété de trajectoires et prennent-ils en compte les différents profils de lecteurs lorsqu'ils différencient au sein de leur classe ? Lorsqu'ils planifient, ont-ils conscience des différents types de difficultés que la lecture peut représenter pour leurs élèves et apparaissent-elles dans leur image de l'archiélève ? Talbot (2006) montre que les enseignants ont tendance à se référer à des causes externes à l'école lorsqu'ils expliquent selon eux l'origine des difficultés de leurs élèves. Pour finir ce chapitre sur la

---

<sup>124</sup> Les auteures relèvent cinq profils de lecteurs en difficultés sur la base des processus de compréhension issus du modèle de Giasson (1990) : « le lecteur textuel faible, le lecteur limité aux microprocessus, le lecteur utilisant les micro et les macroprocessus, celui qui comprend globalement le texte et celui qui a une faiblesse marquée dans les processus d'inférence et d'élaboration » (Van Grunderbeeck et Payette, 2007, p. 73). Ils restreignent leurs critères et établissent ensuite trois profils de « mauvais compreneurs » qui seront repris par De Croix (2010) et auxquelles elle ajoute un quatrième profil (ceux-ci sont décrits dans le corps du texte).

description du point de vue des élèves en classe, il est important de voir comment la posture de l'enseignant peut influencer celles des élèves, que ce soit conscient ou inconscient.

## **5. La posture de l'enseignant : effets secondaires non désirés sur la lecture des élèves**

Nous allons donc exposer différentes recherches illustrant l'influence que la posture adoptée par l'enseignant peut avoir sur les élèves. Bain (1979) mentionnait l'effet pygmalion, ou effet Rosenthal (défini à la note 119). Nous allons passer en revue différents effets produits sur l'apprentissage des élèves par des postures d'enseignants vis-à-vis des contenus enseignés ou vis-à-vis des élèves.

### **5.1. L'effet maître sur les élèves : impact des causes didactiques**

Talbot (2006) rend compte de recherches qui mettent en avant l'effet-maître (tel qu'étudié par Bressoux, 1994) jouant un rôle dans la progression et la réussite des élèves et, inversement, influant leurs difficultés. Par exemple, le fait qu'un enseignant explique les difficultés selon des causes exogènes ou endogènes aura un impact sur l'apprentissage de ces élèves. En effet, diverses recherches mentionnées par l'auteur montrent que la plupart du temps, les enseignants attribuent aux difficultés rencontrées par leurs élèves, des raisons exogènes à l'école (liées à l'enfant et à la famille, à leur origine socioculturelle), ne remettant pas en cause leurs pratiques et leurs méthodes d'enseignement ou l'influence de la forme scolaire sur les élèves<sup>125</sup>. Cependant, les recherches mentionnées montrent que les professeurs dits « performants »<sup>126</sup> sont ceux qui tiennent compte de caractéristiques endogènes à l'enseignement pour favoriser les apprentissages :

Ces professeurs entretiennent de grandes espérances dans la réussite de leurs élèves, notamment auprès des plus faibles ; ils conçoivent leurs pratiques non exclusivement centrées sur les disciplines d'enseignement mais surtout sur l'élève ; ils accordent une priorité à l'apprentissage des compétences de base ; ils considèrent qu'il est important de créer une ambiance de classe chaleureuse, positive et démocratique (...). Bref, ils considèrent que l'école au sens large et qu'eux-mêmes tout particulièrement peuvent jouer un rôle positif dans la lutte contre les difficultés scolaires, ils ne se focalisent pas uniquement sur les causes exogènes à l'école. (Talbot, 2006, p. 53)

Ces causes endogènes à l'école sont, selon lui, d'ordre pédagogique (renforcement positif vis-à-vis des élèves, élaboration d'une « ambiance de classe chaleureuse... ») et, dans une moindre mesure, didactique (remise en question de leur pratique et focalisation sur les élèves en classe) (nous reviendrons sur la différence de point de vue entre la didactique et la pédagogique dans le chapitre 7). Nous nous éloignons des théories sociologiques ou psychopédagogiques, dont nous retenons cependant les apports, pour nous centrer sur l'influence didactique de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves. Celle-ci apparaît dans sa

---

<sup>125</sup> Par exemple, une recherche menée par Chrysochoou, Picard et Pronine (2001) montre que les enseignants, selon leurs déclarations, pourraient être moins indulgents avec « une élève française de milieu aisé » qui échouerait qu'avec « une élève d'origine maghrébine et de milieu défavorisé » ayant les mêmes difficultés (Talbot, 2006, p. 53).

<sup>126</sup> Deux dimensions influentes dans la notion de performance sont : d'un côté, l'efficacité des enseignants qui est définie par « leur capacité à élever le niveau moyen de la classe » (Talbot, 2006, p. 51) ; et d'un autre côté, la capacité dite d'équité qui consiste à « égaliser le niveau des élèves » (p. 51). Les recherches de Bressoux (1994) montrent une corrélation entre ces deux dimensions : en effet, « les classes les plus efficaces tendent à être les plus équitables » (Talbot, 2006, p. 52). A ce propos, Marlot (2012) relève une dichotomie dans la conception que l'enseignant a de l'efficacité et de l'équité, associant le premier à l'acte d'enseigner et le second à l'acte de socialiser. Marlot rappelle que l'un des objectifs poursuivis par la TACD est précisément de penser conjointement ces deux concepts dans la pratique enseignante.



façon de présenter l'objet aux élèves, de sélectionner les contenus à enseigner et de les élémentariser. Il effectue ce travail lors de la planification de la séquence et le fait donc en fonction de l'archiélève à qui il adresse la séquence. Pour cette raison, le geste de planification, doit, selon nous, être étudié en relation avec les caractéristiques de l'archiélève lecteur, abstraites et/ou concrètes. Si les enseignants n'ont pas conscience de l'effet qu'eux, et la forme scolaire de façon plus générale, créent sur les élèves, cette composante ne sera peut-être pas prise en compte dans l'élaboration de l'archiélève et sa réaction supposée au dispositif. Pourtant, cet effet pourrait être l'une des causes d'un écart entre cet archiélève et les élèves en classe. Différents effets, tels que « l'effet Topaze » ou « l'effet Jourdain »<sup>127</sup> qui ont été définis par Brousseau, pourraient être liés à l'archiélève. Plus spécifiquement, durant l'interaction, l'enseignant s'adresserait davantage à l'archiélève plutôt qu'aux élèves dans les activités. Nous parlons dans cette section des effets « négatifs » qui pourraient entraver les apprentissages des élèves mais les effets inconscients de certaines postures d'enseignant peuvent, bien sûr, être positifs et favoriser les apprentissages. Nous allons cibler les effets négatifs qui sont, selon Brousseau, la trace du paradoxe didactique inhérente aux injonctions paradoxales que le contrat didactique implique.

### **5.2. Les effets de l'enseignant sur les élèves comme marques du paradoxe didactique et la nécessité de s'émanciper du contrat didactique pour apprendre**

L'effet Topaze et l'effet Jourdain (pour ne citer que ceux-là) reflètent ce que Brousseau (2003) appelle un paradoxe didactique : selon cet auteur, le contrat didactique (voir chapitre 4) est « intenable » car il suppose de la part de l'enseignant d'explicitier ses attentes pour favoriser la réussite des élèves en privant ainsi les élèves de la possibilité de développer les conditions pour qu'ils apprennent les notions visées de façon autonome ; et, vice-versa, il suppose, de la part des élèves, qu'ils appliquent des solutions présentées par l'enseignant sans pouvoir s'appropriier de façon autonome les connaissances nécessaires à l'apprentissage. C'est pour cette raison que l'apprentissage, selon Brousseau, passe par le refus ou l'émancipation du contrat didactique ou encore, par ce que nous avons décrit plus haut comme résistance au contrat.

Selon nous, l'enseignant, par ses comportements didactiques et langagiers lors de l'interaction, a un effet sur les élèves qui, soit, tentent de correspondre à l'archiélève attendu (tel que les élèves se l'imaginent d'après les comportements de l'enseignant, par exemple lors de la lecture des consignes) ; soit refusent d'y correspondre.

### **5.3. L'effet du maître ignorant : critique de la posture asymétrique**

L'un des effets indésirables dans la relation entre enseignement et apprentissage peut être issu de la posture implicitement asymétrique de l'enseignant par rapport aux élèves. Celle-ci peut être perçue comme une entrave à l'apprentissage des élèves pour différentes raisons telles que l'insoumission ou la crainte de l'autorité.

Jacques Rancière (1987) a mis en évidence que la création d'une hiérarchie entre « quelqu'un qui sait » et « quelqu'un qui est dans l'ignorance », et pour cette raison doit s'assujettir au savoir de celui

---

<sup>127</sup> L'effet Topaze marque la disparition de la tâche et des connaissances visées lorsque l'enseignant suggère à l'élève les réponses de façon plus ou moins dissimulée par un « codage didactique » prenant ainsi en charge l'essentiel du travail. L'effet Jourdain est une forme d'effet Topaze. Il a lieu lorsque l'enseignant suggère qu'une réponse « banale » de l'élève correspond à une connaissance « savante » et évite ainsi un débat autour de ces connaissances ou le constat d'un échec. (Brousseau, 2003, p. 7)

qui sait, a des répercussions profondes, car elle prive l'élève de son pouvoir d'apprendre par lui-même. (Tochon, 2013, p. 56)

Selon Tochon (2013), certains enseignants plus expérimentés ont tendance à vouloir créer avec leurs élèves un rapport empathique plutôt que hiérarchique. L'auteur expose la théorie présente dans l'ouvrage de Rancière (1987) selon laquelle un *maitre ignorant* peut tout à fait « enseigner des savoirs qu'il ou elle ne connai(ssai)t pas » (p. 57)<sup>128</sup>.

La théorie de Rancière est séduisante, mais reflète des conceptions qui sont, selon nous, erronées de l'enseignement. Tout comme un élève n'est pas « imbécile », un enseignant n'est pas « ignorant ». La relation entre enseignant et élèves, certes asymétrique, n'est pas celle du maitre et de ses disciplines qui le vénèrent (et parfois le craignent). L'acquisition des savoirs par l'élève passe par une appropriation propre, qui peut être à l'origine de tensions et de rejets (comme exposé précédemment). La relation didactique est complexe et ne peut être réduite à cette image caricaturale décrite par Rancière. En outre, l'enseignant n'est pas ignorant mais potentiellement non maîtrisant. Cependant, il peut enseigner un savoir non maîtrisé car il possède des modèles, il est outillé grâce à sa formation et son expérience

(...) le paradoxe suprême de l'enseignement est qu'il est parfaitement concevable qu'on puisse enseigner ce qu'on ne sait pas (faire), mais dont on sait ce que c'est (au moins scolairement). (Schneuwly, 1995b, p. 53)

Ainsi, nous dirions que l'enseignant « sait » ce qu'il doit enseigner sans nécessairement (bien) savoir le faire.

Les effets des postures des enseignants mentionnés ci-dessus sont transversaux. Ils nous intéressent car l'écart qui sera observé entre les élèves et l'archiélève peut être lié à ces postures. Cependant, nous visons essentiellement à mettre en avant les écarts liés à la spécificité de l'objet d'enseignement. Nous allons donc décrire deux études concernant la posture de l'enseignant dans l'enseignement de la lecture en classe de français : d'abord, à propos de l'enseignement de la lecture et des conceptions des difficultés de lecture (Van Grunderbeeck, 1994) ; et ensuite, concernant l'enseignement de textes réputés littéraires (Marlair et Dufays, 2011).

#### **5.4. Quand l'enseignant se prend lui-même pour modèle de lecteur**

Selon Van Grunderbeeck (1994), l'enseignant, pour diagnostiquer les difficultés des élèves en lecture, se réfère, de façon consciente ou non, à sa propre conception de la lecture, de son apprentissage et des causes des difficultés. La planification d'une séquence pourra être prévue selon sa conception de la lecture réputée littéraire ou du texte qu'il doit enseigner. L'archiélève pourra alors refléter la conception que l'enseignant a du texte ou des difficultés qu'il pourrait créer, définissant celles potentielles des élèves de la classe selon sa propre conception de la difficulté représentée par le texte<sup>129</sup>. Fallenbacher et Wirthner (à paraître) identifient une posture « naïve » de l'enseignant lorsqu'il prétend éprouver les mêmes

---

<sup>128</sup> Précisément, ce livre est « (...) une méditation sur le travail de Joseph Jacotot, un professeur du début du XIXe siècle à Louvain, dont la célébrité est liée au fait d'avoir démontré que ses étudiants pouvaient apprendre brillamment des connaissances complexes par eux-mêmes, sans l'aide d'un professeur, et sans autre méthode que leur intuition autodidacte. Jacotot démontrait qu'un éducateur ou une éducatrice pouvait enseigner des savoirs qu'il ou elle ne connaissait pas. » (Tochon, 2013, p. 56-57)

<sup>129</sup> Partant du principe que l'enseignant peut être le « modèle » de l'apprentissage, le courant des théories de l'« enseignement explicite » ou « efficace » conçu pour les élèves ayant un *trouble d'apprentissage* (en lecture, écriture et mathématiques) formalise des « stratégies d'enseignement » dont l'une, appelée le « modelage », consiste pour l'enseignant à réaliser la tâche devant les élèves en décrivant pas à pas les opérations effectuées (Alphonse et Leblanc, 2014; Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010; Saint-Laurent, 2002).

difficultés de compréhension et/ou d'interprétation que les élèves face à un texte résistant. Les auteurs, se référant à Marlair et Dufays (2011), parlent de « déscolarisation » qu'elles définissent comme l'une des manifestations de la « décontextualisation » décrite comme un (micro)geste de la présentification (voir ci-dessous) de l'enseignant qui « met à distance les doxas sur le texte » et minimise le contexte pour « laisser place aux effets esthétiques du texte » (Fallenbacher et Wirthner, à paraître). La *déscolarisation* correspond à un moment de doute de la part de l'enseignant qui, se sentant décontenancé face à la complexité estimée du texte, prend quelque distance avec l'ensemble des savoirs qui peuvent exister sur le texte étudié. Au lieu d'apporter des éléments de compréhension ou/et d'interprétation du texte, il avoue alors en classe la difficulté d'aborder le texte, comme s'il ne pouvait rien en dire et se placer ainsi dans une posture « naïve », proche de celle (supposée<sup>130</sup>) des élèves, face au texte. Il sort donc quasiment de son rôle d'enseignant, de ce que l'école lui demande de faire, pour livrer sa posture de lecteur face à un texte résistant. Ainsi, ces postures adoptées par l'enseignant, et qui donnent à voir leur relation face au texte qu'ils enseignent ont, comme le montrent Marlair et Dufays (2011), un impact sur la réception du texte par les élèves.

### **5.5. Influence de la présentification du texte par l'enseignant : sacraliser ou démystifier le texte réputé littéraire ?**

Selon Marlair et Dufays (2011), « l'objectif didactique est moins un savoir qu'une attitude, une relation au texte » (p. 83). Ils étudient les (micro)gestes didactiques par lesquels les enseignants « présentent »<sup>131</sup> (Schneuwly, 2000) le texte réputé littéraire<sup>132</sup>. En comparant différents enseignants, ils observent que dans ces gestes, la relation de l'enseignant au texte influence la réception de la part des élèves. En effet, s'il y a présentification, il y a aussi découverte du texte de la part des élèves : « chaque fois que l'enseignant présente un texte, les élèves sont amenés à le découvrir, et par là à entrer en relation avec lui » (p. 85). La présentification d'un nouveau texte peut être très contrastée d'un enseignant à l'autre, et est liée à leur conception de la littérature et à son enseignement. Les auteurs comparent la façon dont deux enseignants présentent un nouveau texte en classe. Ils mettent en évidence deux profils contrastés de présentation du texte<sup>133</sup>. La volonté de l'une [Maud] est de « démystifier » la littérature en la rendant accessible aux élèves ; l'autre [Jeanne] prône « la grandeur de la littérature » à laquelle elle veut que les élèves se confrontent.

Dans la séquence de Jeanne, les auteurs constatent un contraste entre une présentification proche de la « sacralisation » du texte (l'enseignante veut faire ressentir aux élèves une

---

<sup>130</sup> Voir chapitre 1 pour la critique de la théorie binaire opposant une lecture « naïve » à une lecture « savante ».

<sup>131</sup> Les auteurs définissent la « présentification » dans un sens plus restreint que Schneuwly (2000) par l'« ensemble des processus et des gestes par lesquels l'enseignant met les élèves en présence d'un nouveau texte » (Marlair et Dufays, 2011, p. 85). Les cinq variables qu'ils dégagent pour leur analyse de la présentification du texte sont : la contextualisation (absente ou présente, et sous quelle forme, etc.) ; le découpage du texte (sélection d'extraits ou texte entier, dévoilement direct ou progressif, etc.) ; l'acteur de la présentation du texte (l'enseignant, un ou plusieurs élèves, un acteur externe sur la base d'un enregistrement audio ou vidéo, etc.) ; le canal (oral ou visuel, silencieux ou collectif, etc.) ; et le style de lecture (neutre, expressif, etc.).

<sup>132</sup> Nous rappelons que les auteurs (Dufays, 1994, 2006) parlent de « texte littéraire » (nous ajoutons à cette expression le qualificatif « réputé », voir chapitre 1) qu'ils conçoivent comme un *va-et-vient dialectique* « entre la *distanciation*, qui opère un recul, une mise en suspens intellectuelle de type savant, et la *participation*, directe, référentielle, affective au texte » (Marlair et Dufays, 2011, p. 86).

<sup>133</sup> Les deux enseignantes (nommées fictivement « Maud » et « Jeanne ») ont reçu la même formation universitaire et ont toutes les deux cinq années d'expérience.

certaine crainte respectueuse face au texte) et un « comique de situation »<sup>134</sup> qui, bien qu'involontaire, fait partie des gestes de l'enseignante. Ce contraste permet aux élèves de se mettre en condition pour recevoir le texte tout en désacralisant, par le rire, cette mise en condition proposée par l'enseignante<sup>135</sup>. Pour sa part, Maud propose une entrée dans le texte en amenant les élèves à formuler des hypothèses à partir de la première phrase lue, ce qui « motive » les élèves « à connaître la suite » (ce sont les termes de deux élèves interrogés, p. 95), c'est-à-dire à « surmonter des résistances de lecture » (selon les termes des chercheurs et leur interprétation, p. 96). Les horizons d'attentes sont créés par cette mise en suspense mais aussi, tel que l'affirment les auteurs, grâce à la relation de « complicité » qui existe entre l'enseignante et les élèves (p. 97).

Les deux présentifications sont marquées par le partage d'expériences des élèves dans une phase de contextualisation. Ceci provoque un enthousiasme certain de la part des élèves vis-à-vis des textes, mais au risque de favoriser cette rencontre avec le texte dans l'interaction en classe par rapport à une lecture individuelle : les élèves affirment préférer l'interprétation de l'enseignante qui émerge de sa présentation ou la « dimension collective qui rend le texte plus vivant » (p. 99) :

Si la relation au texte est vécue et appréciée collectivement, elle ne devient pas pour autant une conduite esthétique qu'on est capable de mener seul, une fois sorti de la classe. (p. 101)

Ainsi, d'une part, la « sacralisation » du texte réputé littéraire effectuée par Jeanne peut s'avérer être un frein à la relation des élèves au texte. D'autre part, le lien avec l'« imaginaire » favorisé par Maud suscite l'enthousiasme chez les élèves pour des raisons davantage liées à l'affect (par exemple, par le partage des expériences personnelles « touchantes » des élèves) et à la cognition des élèves plutôt qu'au lien immédiat avec le texte servant alors de prétexte (p. 100).

En outre, les auteurs observent que les enseignants ne tiennent pas compte de l'*intention de lecture* des élèves alors que les entretiens avec les élèves montrent que l'intention de lecture impacte considérablement leur relation au texte. Les auteurs citent deux exemples d'intentions de lecture différentes : un élève semble d'abord viser une lecture pour le plaisir (rendue possible par la contextualisation durant la présentification, car passer directement à l'analyse du texte rendrait, pour cet élève, la lecture trop « scolaire »<sup>136</sup> ; un autre élève affirme privilégier la « compréhension du texte » (p. 100). Ainsi, il semble que l'archiélève projeté par l'enseignant est, soit dépourvu d'intention de lecture, soit présentant une intention identique à celle de l'enseignant. Dans les deux cas, selon ces résultats, il ne semble pas correspondre à la variété d'intentions de lecture présente dans la classe. En outre, la planification reflètera la posture de l'enseignant, lorsqu'il décidera de la manière dont il compte présenter le texte aux élèves, selon une conception plutôt « sacralisante » ou au contraire « démystifiante » vis-à-vis du texte réputé littéraire qu'il prévoira d'enseigner. Cette conception aura vraisemblablement un impact sur la façon dont les élèves recevront le texte.

---

<sup>134</sup> Trois situations provoquent le rire des élèves : l'enseignante fait une confusion entre « eMule ou Youtube », les bruits de la radio lui font dire qu'elle « entend des voix » et elle lance une musique autre que celle prévue.

<sup>135</sup> Les résultats présentés ne sont pas exhaustifs, nous avons sélectionné les exemples selon leur pertinence pour illustrer notre point de vue.

<sup>136</sup> Selon les termes de l'élève : « moi, personnellement, je lis juste pour le plaisir de l'entendre, parce que quand c'est l'analyser directement, ça fait trop scolaire aussi, je préfère un peu, oui, prendre mes distances et rentrer plus dans le texte sans l'analyser » (Marlair et Dufays, 2011, p. 94).

## Conclusion

Nous pouvons à présent conclure ce parcours d'apparence très hétéroclite concernant le pôle élève (en interaction avec les deux autres pôles) en le reliant avec notre démarche (qui sera exposée dans le chapitre 8).

Nous parlerons exclusivement d'« élève » (et non d'« apprenant ») étant donné le cadre de nos observations en contexte scolaire. Nous ne prétendons pas à l'extension de nos résultats en dehors de ce cadre ; pour ce faire, il faudrait mettre en place une recherche similaire dans différents contextes d'apprentissage. Cependant, en plus des dimensions scolaires et disciplinaires, nous étudierons les dimensions extrascolaires, celle de l'enfant, que l'enseignant prend en compte dans sa planification et qui apparaissent dans la projection de l'archiélève. Nous observerons quelle part de l'enfant et quelle part de l'élève constitueront l'archiélève et quelles dimensions (sociales, affectives, psychologiques, cognitives) seront prises en considération par les enseignants, spécifiquement dans leurs discours sur la planification.

Nous nous intéressons à la manière dont ce qui est étudié sous le terme d'hétérogénéité est pris en compte ou non par l'enseignant lorsqu'il sélectionne et transforme son objet, et les dimensions qu'il prend en compte lorsqu'il différencie (s'il différencie) au sein de la classe. La question de la différenciation des élèves en classe pose la question de la différenciation de l'archiélève en amont de la classe : l'archiélève est-il indifférencié ou différencié ? S'il l'est, cela se fait sur la base de quels critères ? Quelles dimensions des élèves retiennent les enseignants ? La plupart des théories de la différenciation se base sur des critères de performance ou capacité. Pour notre part, nous voulons nous baser sur les discours des enseignants pour voir quelles caractéristiques des élèves sont prises en compte lorsqu'ils différencient l'archiélève. Cette différenciation apparaît-elle dès la planification, dessinant un archiélève multiple, différencié ou intervient-elle seulement au moment de l'interaction venant alors nuancer la vision homogène d'un archiélève abstrait ?

En outre, nous pensons que l'utilisation de termes tels que « mauvais lecteur », contribue au renforcement des phénomènes observés. Nous n'étudierons pas directement les effets de la différenciation sur l'apprentissage des élèves ni leur évaluation ni encore les reproductions d'inégalités qui s'opèrent par ces catégorisations. Toutefois, nous voulons étudier comment est construit l'archiélève, il nous importe d'identifier si l'archiélève est différencié, s'il l'est selon les spécificités de la classe dans un but adaptatif (c'est-à-dire que la planification prévue peut s'adapter à la réalité de la classe) ou s'il l'est sur la base d'ensembles stigmatisants de « bons », « moyens » et « mauvais » comme l'affirment les premières théories sur le *steering group* (voir chapitre 2). Selon nous, les enseignants peuvent être attentifs à des dimensions tout autres, lorsqu'ils planifient, que simplement le degré de capacité dans lequel se situent certains élèves. De plus, de quelles difficultés parlent les enseignants lorsqu'ils se réfèrent aux « mauvais » lecteurs : expriment-ils un point de vue sociologique quantitatif relevant de la quantité de lectures effectuées par les élèves, ou commentent-ils l'appréciation des élèves lecteurs de manière qualitative, par exemple, par le plaisir de lire ?

De plus, nous proposons d'articuler la notion d'archiélève, d'une part, selon la différenciation qui sera présente ou non dans la construction de l'archiélève, et d'autre part, selon l'influence que l'objet d'enseignement peut avoir sur les élèves. Notre point de vue se veut endogène et vise à étudier les difficultés dans le contexte d'enseignement d'un texte particulier. Ceci dit, des causes exogènes à l'école apparaîtront éventuellement dans les discours des enseignants analysés, pour expliquer les difficultés qu'ils pointeront chez leurs élèves.

Enfin, nous avons illustré par quelques exemples non exhaustifs l'influence que la posture de l'enseignant peut avoir sur celles des élèves. Nous pensons que ces effets, qui s'avèrent parfois être un frein pour les apprentissages des élèves en classe, peuvent être liés à l'archiélève défini en amont lors de la phase de planification. En effet, cette personnification est issue de ce que l'enseignant suppose des divers comportements que les élèves adopteront. Cet archiélève lecteur, peut selon le texte enseigné, être aussi élaboré sur la base de l'enseignant qui se prend lui-même comme modèle, ou sur la base de sa conception de la littérature et de l'enseignement de lectures de textes qu'il considère ou ne considère pas comme littéraires.



## Chapitre 6 Obstacles et imprévus dans les séquences : contributions des élèves et réactions des enseignants

Dans ce chapitre, nous voulons définir les obstacles et incidents ainsi que les imprévus qui surviennent en classe dans le but de mettre en avant le rôle des élèves dans la construction de l'objet enseigné lorsque la séquence ne se passe pas comme ce qui était prévu dans la planification.

Plusieurs termes<sup>137</sup> sont utilisés dans différents champs de recherche pour rendre compte des obstacles : *dysfonctionnement*, *incident critique*, *incident didactique*, *malentendu*, *résistance objective*<sup>138</sup>, *couac*<sup>139</sup>, *confusion ou brouillage cognitif*<sup>140</sup>, etc. Nous décrirons quelques-unes des théories utilisant ces notions. Notons en amont que certains termes sont essentiellement utilisés pour désigner des obstacles perçus comme négatifs (freinant l'avancement de la séquence dans ce qui s'enseigne), tels que les « dysfonctionnements » par exemple ; d'autres se réfèrent, de façon générale, à des théories sur les obstacles dans leurs dimensions aussi bien positives que négatives, telle que la théorie des incidents critiques ; et enfin, d'autres termes ont été revisités pour montrer leur aspect positif et leur utilité didactique et méthodologique, tels que le « malentendu » ou encore l' « erreur ». Ajoutons que les obstacles intervenant dans l'interaction didactique peuvent être conçus comme outils méthodologiques pour étudier, d'une part, l'état des connaissances des élèves, et d'autre part, l'état des connaissances des enseignants. Les obstacles ou les incidents peuvent créer des *imprévus* ou des *bifurcations didactiques*.

Ainsi, ce chapitre est organisé en trois points interdépendants traités selon différentes perspectives. Dans un premier temps, les obstacles sont considérés du point de vue des élèves, à travers leur description et leurs causes. Ensuite, dans un deuxième temps, c'est la perspective des élèves et aussi celle des enseignants qui est envisagée, selon la théorie des incidents. Dans un troisième temps, les imprévus sont étudiés du point de vue des enseignants selon leur façon de les gérer et leur capacité d'adaptabilité à la séquence.

---

<sup>137</sup> Quand les termes mentionnés ne sont pas décrits dans les paragraphes qui suivent, ils sont brièvement définis en note de bas de page.

<sup>138</sup> Les élèves « résistants » ont été décrits dans le chapitre précédent. La « résistance objective » décrite par Thin (2002) est légèrement différente car elle se réfère à la résistance des élèves vis-à-vis de l'autorité de l'enseignant dans des classes de quartiers populaires. Cependant, cette problématique d'ordre pédagogique de gestion de classe a des conséquences didactiques en induisant indirectement une résistance de la part de ces élèves (en rébellion vis-à-vis de l'école) aussi aux contenus enseignés. L'auteur caractérise ces résistances d'*objectives* pour marquer le fait qu'elles ne sont pas « construites subjectivement » mais qu'il s'agit d' « actes et de(s) pratiques (...) qui résistent (...) objectivement à l'imposition des normes pédagogiques » (p. 29).

<sup>139</sup> En se référant au « malentendu socio-cognitif » (Bautier et Rochex, 1997) (voir plus loin dans le corps du texte) et à la « résistance objective » (Thin, 2002), Eloy parle de « couac » dans la transmission des savoirs scolaires, lorsque les élèves ont de la difficulté à « transmuter les tâches et exercices scolaires en réalité cognitive » (p. 122). L'auteure met en évidence des phénomènes d'importation d'une situation à l'autre, et montre les liens entre la culture musicale scolaire et la culture musicale des adolescents développée dans diverses situations hétérogènes, ainsi que les résistances liées à leur appréhension des œuvres étudiées à l'école. Aussi, un élève musicien ayant des cours au conservatoire pourrait accorder plus de crédit à ce qui lui sera enseigné au sein de cette institution plutôt qu'à l'école.

<sup>140</sup> En se référant au « brouillage cognitif » de Bonnéry 2007, De Croix (2010, 2013) et Ledur (De Croix et Ledur, 2014) mettent en avant la confusion présente chez certains élèves en difficulté concernant « la tâche à accomplir » et « les buts et les apprentissages visés à travers elle » (De Croix, 2010, p. 120).



## 1. Obstacles : indices d'apprentissage

Nous exposons, pour commencer, quelques définitions des obstacles en nous interrogeant sur leur différence avec les apports. Ensuite, nous exposerons certaines études réalisées sur les obstacles tentant d'expliquer leurs origines liées à l'objet enseigné ou aux caractéristiques des élèves.

### 1.1. Les contributions d'élèves : apports et obstacles

Les obstacles ainsi que les apports sont considérés comme des contributions d'élèves à la construction de l'objet enseigné (Aeby Daghé et al., 2009; Jacquin, 2009). Les contributions d'élèves correspondent à un

(...) moment de tension entre l'objet traité dans un contexte spécifique et sa construction réelle au fil de la séquence, rendue visible à travers des ajustements nécessaires de la part des enseignants à la manifestation de non-compréhension, difficulté de compréhension ou (...) de compréhension particulière. (Aeby Daghé et al., 2009, p. 110)

Selon les définitions de Aeby Daghé et al. (2009) et Jacquin (2009), l'apport consiste en une question ou remarque qui remet en cause soit le dispositif didactique tel qu'il a été mis en place, soit qui indique les limites d'une notion enseignée. Il oblige l'enseignant à ajuster ou à réguler ce qui s'enseigne. Sur la base de ces propositions de modifications du prévu, il est possible d'observer comment l'objet se (re)construit grâce aux apports des élèves. L'obstacle se traduit par l'incompréhension d'une notion ou de son application, qui s'étend sur une certaine durée ou apparaît de manière récurrente. Il requiert, lui aussi, une régulation ou un réajustement des contenus enseignés et/ou des dispositifs mis en œuvre par l'enseignant.

### 1.2. Les obstacles : de véritables apports

La limite entre apport et obstacle est, selon ces définitions, très difficile à placer : pour être analysé comme un obstacle, l'évènement doit être reconnu et traité par l'enseignant, et donc régulé. Mais s'il est régulé, ne contribue-t-il pas à faire avancer la construction de l'objet et donc, à constituer lui aussi un apport pour la séquence ? Depuis Bachelard (1938/2003), de nombreuses théories didactiques caractérisent l'obstacle par son utilité, voire même sa nécessité, dans le cours des apprentissages des élèves. Martinand (1986) pose l'obstacle comme un objectif en définissant le concept d'*objectif-obstacle*. Grâce au processus de dépassement des obstacles, ceux-ci sont considérés comme des moteurs dans l'apprentissage (Reuter, 2010, p. 153).

Dans la même ligne de pensée, les obstacles sont définis dans l'ouvrage dirigé par Reuter (2010) comme « des structures et des modes de pensée qui font résistance dans l'enseignement et dans les apprentissages » (p. 151). Les « erreurs » peuvent être des « manifestations d'états de savoir » ou des « modes de fonctionnement » (p. 151). Cette notion d'erreur est donc liée à celles des représentations des élèves dans le sens où l'enseignement s'articule autour de ce que l'élève sait déjà et les nouvelles connaissances qu'il doit apprendre qui peuvent mettre en tension celles déjà là. L'écart entre le « déjà-là » et le nouveau peut ainsi créer une résistance de la part des élèves quand leurs « conception[s] résiste[nt] au simple apprentissage d'une connaissance plus correcte »<sup>141</sup> (Brousseau, 2003, p.

---

<sup>141</sup> Dans le cadre de la formation continue, Vanhulle (2006, 2009) observe ce même processus de mise en tension inhérent et nécessaire à l'apprentissage : « (...) tant la définition de (...) contenus que la définition de leurs modalités d'enseignement/apprentissage génèrent des tensions chez les étudiants par rapport à leurs propres

4). Cet auteur définit l'obstacle comme l' « ensemble des difficultés d'un actant (sujet ou institution), liées à « sa » conception d'une notion » (p. 4). Brousseau (2003) classe les obstacles en trois types selon leur *origine* : ontogénétique, épistémologique ou didactique. Les obstacles considérés comme constitutifs de l'apprentissage de connaissances sont, selon Bachelard (1938/2003), les obstacles épistémologiques.

Les obstacles d'origine *ontogénétique* ou *ontogénétique* sont liés aux caractéristiques neurophysiologiques, cognitives, affectives et sociales des élèves (Brousseau, 2003; Dolz, Gabathuler et Vuillet, 2015; Vuillet, 2015a)<sup>142</sup> :

Un obstacle ontogénétique apparaît dans l'écart entre les capacités cognitives et/ou affectives nécessaires à la résolution de tâches scolaires et celles effectivement à disposition d'un élève à un moment et dans une situation donnée. (Vuillet, 2015a, p. 12)<sup>143</sup>

Les obstacles d'origine *didactique* sont liés aux tâches et aux dispositifs mis en place par l'enseignant (Dolz et al., 2015; Vuillet, 2015a) ou aux choix des concepteurs de programmes scolaires ou moyens d'enseignement (Brousseau, 2003).

Les obstacles d'origine *épistémologique*, liés à la « connaissance visée » (Brousseau, 2003, p. 4), sont, nous l'avons dit, constitutifs de l'apprentissage et émergent des tensions entre les savoirs et les savoir-faire connus et ceux à apprendre. (Brousseau, 2003; Dolz et al., 2015; Vuillet, 2015a) :

(...) le travail de l'enseignant consiste précisément à confronter ses élèves à des obstacles épistémologiques qu'ils ne peuvent dépasser, dans un premier temps, sans l'aide offerte par l'intermédiaire d'un dispositif didactique. Le but du dispositif didactique est de permettre l'apprentissage des savoirs et savoir-faire visés, soit, de favoriser leur intégration afin que l'élève puisse les employer par la suite (une fois l'apprentissage effectué) de manière autonome. (Vuillet, 2015a, p. 12)<sup>144</sup>

A cet égard, Astolfi (2011) renverse la conception de l'erreur en la définissant comme *un outil pour enseigner*.

---

conceptions de départ. (...) C'est le dépassement de ces tensions qui est, précisément, formatif» (Vanhulle, 2006, p. 215 ; 220). La chercheuse met ainsi en avant ce mouvement dialectique de déconstruction et de reconstruction des objets didactiques. Ses observations, qui concernent le cadre de la formation des enseignants, s'appliquent, selon nous, à toute situation d'apprentissage, à tout âge. Selon cette auteure, ce processus interne de *subjectivation des savoirs* doit prolonger la co-construction de l'apprentissage qui a lieu dans l'interaction avec les pairs et avec le formateur, grâce à la mise en œuvre de dispositifs facilitant la réflexivité des apprenants, leur permettant ainsi de s'approprier un savoir professionnel (incarné dans le discours par la prise de parole en « je »). Elle présente l'outil du portfolio pour les étudiants en formation, futurs enseignants (Vanhulle, 2009; Vanhulle et Schillings, 2004). Dans le champ de l'enseignement de la littérature à l'école, elle avait, dès 2003, développé avec Terwagne et Lafontaine, les cercles de lecture (Terwagne et al., 2003).

<sup>142</sup> Dans le cadre d'une recherche en cours sur *les capacités et les difficultés des apprenants en situation de production écrite de textes argumentatifs en 6H (élèves de 9-10 ans) en Suisse romande*, les auteurs Dolz, Gabathuler et Vuillet redéfinissent les obstacles en fonction de leur objet (FNS n°100019-146858 sous la direction de J. Dolz).

<sup>143</sup> Il s'agit d'un glossaire pour les étudiants de la Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud) qui est constamment modifié. Pour plus de détails, voir Vuillet (2015b).

<sup>144</sup> Dans la version du glossaire du mois d'août 2016, les désignations de ces obstacles ont changé. Les obstacles d'origines ontogénétique et didactique sont appelés des « empêchements » et seuls ceux d'origine épistémologique sont encore nommés « obstacles », selon la conception qui pose que les obstacles sont constitutifs de l'apprentissage.

### 1.3. L'erreur, symptôme d'obstacle, comme outil d'enseignement

Astolfi (2011) montre comment l'erreur, « *symptôme(s)* intéressant(s) d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée » (p. 15), peut servir d'outil devenant « dans certains cas<sup>145</sup>, (...) le témoin des processus intellectuels en cours, comme le signal de ce à quoi s'affronte la pensée de l'élève aux prises avec la résolution d'un problème » (p. 23). L'erreur peut cacher un progrès<sup>146</sup> ou encore être la marque d'un acte créatif de transfert d'un savoir dans un autre champ d'application<sup>147</sup>. L'erreur ou l'obstacle étant des indices des apprentissages des élèves, ils peuvent ainsi être des outils pour l'enseignant et pour le chercheur en enseignement. Ce renversement de point de vue rappelle celui de Daunay (2014a) lorsqu'il définit l'élève « imbécile » dont les difficultés sont considérées comme opportunité didactique (voir chapitre 5).

Dès lors, nous nous interrogeons sur le fait de savoir si la conception des obstacles comme apports, indices d'apprentissage, ou encore comme outils ou opportunités didactiques, varie d'un objet d'enseignement à un autre. La recherche de Jacquin met en évidence une différence quantitative entre les obstacles rencontrés dans des séquences d'enseignement portant sur deux objets différents de la discipline « français ».

### 1.4. Plus d'obstacles pour un objet d'enseignement plus « contraignant » : quid du texte réputé littéraire ?

Jacquin (2009) analyse les contributions d'élèves dans des séquences ayant pour objet, d'une part, la subordonnée relative et, d'autre part, la rédaction de textes argumentatifs. Elle observe que l'obstacle est « productif » car il permet de « développer et d'approfondir les questions abordées » (p.197). Elle affirme être surprise par la rareté des obstacles relevés dans les séquences sur le texte argumentatif comparativement à ceux présents dans les séquences sur la relative. La chercheuse interprète ses résultats selon le degré de contrainte et de complexité des objets et en référence à la mise à disposition de dispositifs didactiques pour les enseigner :

Du point de vue de la construction de l'objet enseigné, on peut interpréter ce fait par des démarches qui présentent et construisent l'objet dans des espaces peu contraints, essentiellement discursifs, avec des degrés de liberté élevés qui peuvent nuire à la prise de conscience d'une difficulté, d'un obstacle, d'un problème à résoudre. Un problème sans doute lié aussi bien à l'objet lui-même – la rédaction de textes argumentatifs constitue une réalité particulièrement complexe et multiforme – qu'au manque de dispositifs didactiques rodés et connus, transformant le texte en véritable objet d'étude (p. 197).

L'auteure retrouve moins de contributions d'élèves dans des séquences où l'objet est « peu contraint » (le texte argumentatif vs la subordonnée relative) : le fait que l'objet d'enseignement soit moins contraint par sa nature ou par son dispositif d'enseignement amènerait moins d'obstacles dans la séquence. Ces résultats peuvent, selon nous, être liés à la distinction entre les apports et les obstacles dont nous avons traité ci-dessus. Nombre de situations d'obstacles se révèlent être des apports dans des séquences d'enseignement présentant un objet moins soumis à des contraintes, enseigné par des démarches plus

---

<sup>145</sup> Astolfi (2011) ne nie cependant pas l'existence d'erreurs dues à l'inattention ou au désintérêt des élèves. Ce qui, d'un point de vue didactique, consiste, selon nous, aussi en indices permettant de questionner l'objet enseigné.

<sup>146</sup> Par exemple, des recherches montrent que lorsque les enfants commencent à comprendre et à appliquer des règles de la langue, ils peuvent commettre plus d'erreurs justement parce que leurs pratiques langagières ne sont plus mécaniques mais conscientisées (Florin, 1999).

<sup>147</sup> Astolfi (2011) donne l'exemple d'un enfant qui conjugue « découvrir » au participe passé en « découvri » en appliquant la règle qui fonctionne pour d'autre verbe en -ir tels que « finir-fini » (p. 27).

discursives que fondées sur des règles. Les obstacles doivent être définis selon la discipline d'enseignement et en fonction de l'objet spécifiquement enseigné car un obstacle en mathématique ne pourra correspondre selon les mêmes critères à un obstacle en français, et un obstacle dans l'enseignement d'un élément grammatical ne sera pas circonscrit de la même façon qu'un obstacle intervenant dans l'enseignement de la rédaction d'un genre de texte particulier. Cela nous amène alors à poser plusieurs interrogations concernant la définition des obstacles dans l'enseignement de la lecture de textes réputés littéraires.

Où se place l'objet d'enseignement littéraire dans cette classification de contenus ou de dispositifs plus ou moins contraints ? L'enseignement de textes dits littéraires peut sembler moins soumis à contraintes qu'un objet grammatical qui possède des règles qu'il convient d'apprendre et d'appliquer, ou au contraire, des exceptions à mémoriser. Pour sa part, le texte présente une multitude d'interprétations possibles. Existe-t-il des degrés différents de contraintes entre deux textes enseignés ? L'enseignement d'une méthode d'analyse textuelle impliquera-t-il plus d'obstacles pour les élèves qu'un enseignement plus discursif ? L'enseignement d'un texte résistant par exemple aux méthodes d'explication de texte usuellement utilisées pour des textes respectant les canons littéraires sera-t-il moins contraint et conduira-t-il à moins de contributions d'élèves ? Au contraire, laissera-t-il une liberté plus grande aux élèves, leur permettant une participation plus importante ? Il convient, selon nous, de distinguer des niveaux d'obstacles pour appuyer ces interrogations : dans les deux cas, les obstacles ontogénétiques pourront être causés par un archiélève ayant une ZPD dépassant celle des élèves ; des obstacles de type didactique pourront être causés par un enseignement plus contraint, réglé par une méthodologie d'explication textuelle trop rigide, la méthode pourrait alors créer un obstacle de type épistémologique ; et des obstacles épistémologiques pourront intervenir lors de l'enseignement de certains textes résistants si les élèves n'ont pas l'habitude de les lire. Nos interrogations soulèvent la problématique de la définition des obstacles dans l'enseignement de textes dits littéraires, objet d'enseignement où les obstacles sont, selon nous, d'autant plus l'indice d'un changement cognitif chez le lecteur.

A cet égard, Gabathuler et Vuillet (2015) donnent des exemples de sources d'obstacles épistémologiques dans l'enseignement de la littérature tels que penser « que chaque texte est porteur d'un message univoque » ou « qu'il y aurait une méthode de lecture qui conviendrait à tous les textes ». Les auteurs pointent aussi la limite potentiellement délicate pour un élève entre ce qui relève de la fiction et ce qui relève de la réalité.

### **1.5. Plus d'obstacles pour les élèves occupant une posture moins « scolaire » : le malentendu comme incompréhension des enjeux sociocognitifs de l'école**

Bautier décrit le « malentendu » comme l'incompréhension entre les élèves (et le degré d'implication scolaire de leur famille) et les exigences de l'école et des enseignants pour une appropriation adéquate des savoirs. Ce malentendu est mis en évidence par la façon dont certains élèves abordent les tâches qui leur sont demandées (Bautier, 2006; Bautier et Rayou, 2009; Bautier et Rochex, 1997). D'un point de vue général, cette conception des difficultés scolaires renvoie aux éléments de socialisation scolaire et non scolaire des sujets et aux interprétations subjectives des élèves en situation scolaire. Les malentendus sont d'ordre sociolangagier ou sociocognitif car « ils renvoient à des habitudes de penser, de parler, de se saisir des objets de savoir et d'expériences, à des constructions sociales donc qui ne sont évidemment pas partagés par tous les élèves » (Bautier et Rayou, 2009, p. 109). Ils procèdent de deux logiques dans lesquelles peuvent se situer les élèves, à l'origine des processus de différenciation. Précisément, les auteurs montrent que les élèves, le plus souvent en difficulté d'apprentissage, sont ceux « qui se situent dans la seule logique du cheminement (...) [et] ne

valorisent guère les savoirs qu'en ce qu'ils permettent de "faire face" aux situations de leur vie quotidienne, situations scolaires comprises » (Bautier et Rochex, 1997, p. 113). Au contraire, plutôt que de considérer l'école uniquement par sa fonction « certifiante », comme une suite d'obstacles à franchir pour ensuite obtenir un travail, les « bons élèves », eux, sont ceux qui « parviennent à y conjuguer logique institutionnelle de cheminement et logique culturelle d'apprentissage et de développement » (p. 111) Ainsi,

(...) les bons élèves sont (...) [ceux qui] peuvent conférer un sens et une valeur aux activités et contenus d'apprentissage dans l'ici-et-maintenant de leur présent d'élève, pour leur formation et leur développement intellectuels et culturels, voire pour lesquels c'est la réussite et le goût pour tel ou tel domaine de savoir qui préside. (p. 111)

Par conséquent, le malentendu a lieu pour les élèves considérant l'école uniquement comme « préparation à l'insertion socioprofessionnelle »<sup>148</sup> (p.112). Ceux-ci réalisent les tâches sans considérer leur pertinence en tant que contenu enseigné et sans mobiliser l'activité intellectuelle nécessaire pour s'appropriier ces contenus :

De l'élémentaire à l'université (...), on trouve ainsi des élèves ou des étudiants qui peuvent être très mobilisés pour réussir leurs études, tout en demeurant dans le malentendu et peu efficaces du point de vue de l'appropriation des savoirs. Croyant faire ce qu'il faut en s'acquittant des tâches et en se conformant aux prescriptions scolaires sans pour autant être à même de mobiliser pour cela l'activité intellectuelle requise par un réel travail d'acculturation, ils estiment en être quitte avec les réquisits de l'institution, et satisfaire ainsi aux conditions de la réussite, ce qui n'est que rarement le cas. (p. 114)

Ce malentendu concernant les attentes institutionnelles qui reposent sur un implicite de l'école se répercute sur l'apprentissage des élèves et leur interprétation des tâches. Lorsqu'une tâche demandée ne peut être remplie si le sens plus général de l'activité n'est pas compris<sup>149</sup>, différents obstacles se présentent et la scolarité peut alors devenir une suite d'obstacles à franchir pour passer d'un niveau à un autre, en fonction d'une logique « de survie » pour certains élèves. Les auteurs dénoncent certaines pratiques « innovantes » qui, au lieu de démocratiser l'accès au savoir comme elles y aspirent, partagent « avec les conceptions et pratiques "traditionnelles", sinon la même indifférence aux différences, du moins la même méconnaissance de ce qui donne forme et contenu aux différences entre élèves » (Bautier et Rochex, 1997, p. 113).

Le malentendu reflète un certain décalage entre le dispositif mis en place par l'enseignant et l'interprétation qu'en fait l'élève. Le conflit d'interprétation réfère soit à « l'identification des objets d'apprentissages », soit aux « enjeux cognitifs des tâches et situations » (Bautier et Rayou, 2009, p. 103). Si l'enseignant n'explique par ces deux éléments, les tâches scolaires qu'il propose peuvent être comprises de différentes manières. Il se créera alors une différence d'apprentissage d'un élève à l'autre<sup>150</sup>.

---

<sup>148</sup> Cette vision est « exacerbée par la situation socio-économique et le poids des discours économistes sur les missions assignées et reconnues à l'institution scolaire » (Bautier et Rochex, 1997, p. 111).

<sup>149</sup> A ce propos, Bautier et Rochex (1997) dénoncent certains outils pédagogiques « construits sur une logique d'exercices et non sur une logique de mise en activité intellectuelle de l'élève, [qui] évitent l'utilisation de l'écrit dans sa dimension cognitive et ne requièrent de l'élève que la seule réponse aux questions posées, par le cochage de cases, le dessin de flèches pour compléter des schémas, etc. Même si ces tâches et ces signes minimaux n'excluent pas en eux-mêmes la mise en œuvre d'une réelle activité intellectuelle, ils risquent fort d'entretenir ou d'accroître la confusion entre le fait de "s'acquitter" d'exercices et de tâches scolaires et celui de s'engager dans une activité d'apprentissage » (p. 121). Bautier et Goigoux (2004) mentionnent les effets contre-productifs des sous-ajustements pédagogiques et didactiques confrontant les élèves « à des tâches et des situations trop ouvertes, à des contrats et des milieux didactiques trop flous et trop larges, pour le traitement desquels les plus démunis d'entre eux ne peuvent mobiliser que leurs expériences premières du monde, sans pouvoir disposer ou faire usage d'aides ou de critères leur permettant de redéfinir les tâches de manière pertinente » (p. 97).

<sup>150</sup> Par exemple, Bautier (2006) illustre une différence d'interprétations d'un élève à l'autre au sein d'une même classe, quant aux objectifs à atteindre dans une tâche d'assemblage de mots découpés pour former une phrase.

Ce malentendu est lié à la conception des élèves entre leur rôle d'apprenant et d'enfant (voir chapitre précédent), ou encore, à leur façon d'interpréter leur « métier d'élèves » et les enjeux sous-jacents. En effet, les élèves en difficultés ne différencient pas leur posture scolaire de celle quotidienne, ne réussissant pas à mobiliser les savoirs scolaires dans d'autres contextes, selon l'activité cognitive et réflexive exigée pour décontextualiser et recontextualiser ces savoirs au-delà du cadre de la tâche scolaire. A ce sujet, Bautier et Rayou (2009) mentionnent la porosité entre les univers scolaires et non scolaires des élèves. L'objectif de l'école est de réaliser chez les élèves un déplacement d'une socialisation cognitive à l'autre (du scolaire au non scolaire). Il n'est pas atteint lorsque

[u]ne partie des élèves, issu largement de milieu populaire, soit n'opèrent pas les déplacements cognitifs attendus, soit ne mobilisent pas les traitements cognitifs sollicités par non-identification des enjeux de la situation dans ce domaine. (p. 100)

Le malentendu empêche les apprentissages en provoquant une résistance chez les élèves « qui se sentent exclus des savoirs et des évidences partagés par d'autres élèves de la classe » (Bautier et Rayou, 2009, p. 108). Cette conception renverse l'image de l'élève fainéant qui n'apprend pas parce qu'il ne travaille pas : il n'apprend pas car sa conception des activités scolaires ne lui permet pas d'apprendre. Cette image renversée de l'élève en difficulté rappelle également la discussion autour de l'élève « imbécile » de Daunay (voir chapitre précédent) et la conception des obstacles et difficultés des élèves comme outils didactiques. Bien que nous ne tiendrons pas compte des facteurs socioculturels mis en avant dans la définition du malentendu, nous retenons tout de même que selon cette théorie, les élèves occupant une posture moins « scolaire » rencontrent plus d'obstacles (c'est-à-dire qu'ils occupent, certainement involontairement, une posture « quotidienne », ou pour reprendre les termes du chapitre précédent, une posture d'enfant ou d'adolescent plutôt que d'apprenant, même au sein de l'école). Ces obstacles sont issus du malentendu lié à leur façon d'interpréter les tâches demandées et les exigences requises implicitement par l'enseignant (et l'institution).

Nous pouvons relier les malentendus aux recherches concernant les « dysfonctionnements ». Ce terme est fréquemment utilisé par les chercheurs pour marquer des obstacles considérés comme négatifs dans l'avancement de la séquence d'enseignement. Cependant, certains chercheurs décrivent des dysfonctionnements ou des malentendus en se référant non pas aux élèves mais aux modélisations de l'enseignement ou à la relation didactique qui peuvent être à l'origine des obstacles rencontrés par les élèves.

## **1.6. Lacunes et dysfonctionnements dans l'enseignement de la lecture : répercussions sur les apprentissages des élèves**

Simard et al. (2010) identifient des types de lacunes et de dysfonctionnements propres à l'enseignement spécifique de la lecture qui expliquent, selon eux, le fait que « trop d'élèves lisent de manière unidimensionnelle, sans se poser de questions, sans chercher à problématiser les textes ni à dépasser les pseudo-évidences qu'ils convoquent au départ de leurs lectures » (p. 238). Selon ces auteurs, ces dysfonctionnements sont liés aux modélisations de l'enseignement de la lecture par les manuels et les instructions officielles<sup>151</sup>. Les élèves ne

---

<sup>151</sup> Les six éléments évoqués par les auteurs pour expliquer les lacunes et les dysfonctionnements de l'enseignement de la lecture sont les suivants (ils peuvent être corrélés avec les difficultés de lecture décrites dans le chapitre précédent) : a) une « conception restreinte que l'enseignement véhicule de la lecture » par des démarches trop partielles n'envisageant qu'une dimension ou l'autre de la lecture, qui ne parviennent pas, par exemple, à travailler aussi bien l'appétence que la compétence ; b) une « vision trop globale de la lecture » ne différenciant pas différents types de lecture (il s'agirait, pour les auteurs, pour la « lecture littéraire » d'étudier

sont donc pas à l'origine de ces dysfonctionnements mais ceux-ci sont davantage liés aux moyens d'enseignement ainsi qu'aux dispositifs didactiques. Cependant, ils ont une répercussion sur les interactions en classe et sur l'apprentissage des élèves, et peuvent être à l'origine de dysfonctionnements au sein de la classe. La définition des incidents est davantage liée au déroulement des activités et à la réaction des élèves aux dispositifs. Les dysfonctionnements de l'enseignement de la lecture peuvent créer des incidents lors de cet enseignement. Ces incidents seront soit considérés négativement comme des dysfonctionnements (non pas des méthodes d'enseignement mais des séquences elles-mêmes, dont les obstacles rencontrés par les élèves témoigneront) ou comme des « évènements remarquables » (conçus alors comme des apports pour la séquence).

## **2. Incidents perçus comme négatifs ou comme outils didactiques**

Tout comme les obstacles, les incidents<sup>152</sup> ont été décrits soit dans leur dimension « négative » de dysfonctionnement, soit comme outils didactiques. Nous allons présenter rapidement différents points de vue sur les incidents. D'un côté, ils peuvent être mis en parallèle avec les définitions des contributions d'élèves. D'un autre côté, certains chercheurs changent la perspective lorsque les incidents sont conçus comme révélateurs de certaines lacunes des enseignants, et non des élèves, et permettent de mettre en évidence des tensions issues d'un écart entre l'archiélève et les élèves mais aussi, inversement, entre les attentes des élèves et les attentes qu'ils s'imaginent être celles des enseignants.

### **2.1. L'incident : terme réservé aux évènements considérés comme « négatifs »**

Rogalski (1999) définit l'incident comme le *décalage* entre ce qui est attendu et ce qui se passe en classe, il est directement lié au contenu d'enseignement. L'auteure pointe le fait que l'utilisation du terme est généralement liée à un évènement perçu comme négatif dans la mesure où il remet en question le but visé par la tâche. Ce qui, selon nous, est plutôt un signe de « bonne santé » de l'objet en construction, justement parce qu'il se construit. Par ailleurs, la théorie des incidents critiques définit ceux-ci par le fait qu'ils peuvent être perçus aussi bien comme négatifs que comme positifs.

### **2.2. Les incidents critiques : entre « dysfonctionnements » et « évènements remarquables »**

La méthode de l'*incident critique* décrite par Flanagan (1954) consiste à identifier un incident ou évènement, qu'il soit positif ou négatif, et d'en décrire les spécificités :

---

séparément les lectures narrative, poétique, dramatique et l'essai) ; c) le « manichéisme » de la vision binaire dénoncée par Daunay (1999) entre une lecture « savante » ou « scolaire » à rejeter et une lecture « ordinaire » à préconiser. Selon Simard et al. (2010), la lecture reflète une hétérogénéité entre des éléments dont la nature est perçue comme « ordinaire » ou comme « savante » par les lecteurs ; d) une « absence de travail sur le processus de lecture » : au lieu d'aider l'élève à construire sa compréhension à travers des activités, il est trop systématiquement évalué sur des résultats de lectures plus que sur le processus, comme le montre Giasson (1990) ; e) une « progression des méthodes et des corpus insuffisamment organisée » à travers les cycles d'enseignement ; et enfin f) un « décalage trop fort entre les théories de la lecture et la pratique enseignable » (p. 238-239)

<sup>152</sup> Les différentes théories mobilisant la notion d'« incidents didactiques » appartiennent pour la plupart au courant de la théorie des situations didactiques (essentiellement en didactique des mathématiques) et de l'action conjointe, inspirées de l'ergonomie cognitive.

The critical incident technique consists of a set of procedures for collecting direct observations of human behavior in such a way as to facilitate their potential usefulness in solving practical problems and developing broad psychological principles. The critical incident technique outlines procedures for collecting observed incidents having special significance and meeting systematically defined criteria. (Flanagan, 1954, p. 327)

L'incident critique appliqué à la didactique du français peut correspondre à ce qui a été défini ci-dessus comme contributions d'élèves se déclinant en obstacles (événements perçus comme négatifs) et apports (événements perçus comme positifs).

To be critical, an incident must occur in a situation where the purpose or intent of the act seems fairly clear to the observer and where its consequences are sufficiently definite to leave little doubt concerning its effects. (Flanagan, 1954, p. 327)

En effet, les contributions d'élèves seront vues comme obstacles ou apports, si elles sont perçues par l'enseignant comme telles et suscitent alors une réaction de sa part ou un changement dans le cours de la séquence.

Selon cette méthode, dans le contexte de l'enseignement, Chabanne et al. (2008) affirment être attentifs non pas seulement aux dysfonctionnements (considérés ici comme obstacles) mais aussi aux moments de « réussites remarquables » qui sont « *perçus comme tels* par l'un ou l'autre des observateurs, à commencer par l'enseignant (...) » (p. 232). Il arrive cependant que d'autres chercheurs se référant à cette méthode délimitent des événements critiques essentiellement perçus comme négatifs à l'instar de Amade-Escot et Marsenach (1995), dans le cadre de la didactique de l'éducation physique et sportive (EPS), qui définissent des *incidents critiques didactiques* essentiellement par les difficultés d'apprentissage observées.

### **2.3. Les incidents didactiques : outils permettant de mettre en évidence les lacunes des enseignants**

Roditi (2003) introduit la notion d'incidents didactiques qu'il définit par les « décalages entre la dynamique propre de l'apprentissage de tel élève, ou de tel groupe d'élèves, et l'itinéraire prévu pour toute la classe » (p. 28). L'incident didactique suppose une adaptation de la part de l'enseignant qui, par sa réaction, « modifie la tâche proposée et influence l'activité de ses élèves » (p. 28). Aldon (2011), s'appuyant notamment sur le travail de thèse de Roditi (2001)<sup>153</sup>, montre comment ces incidents, perturbateurs de la dynamique de la classe, peuvent être « l'occasion de réorganisation locale et globale des connaissances pour le professeur dans le cadre de son enseignement ou pour l'élève dans son apprentissage (...) » (p. 2). Se référant à la théorie des *hiccups*<sup>154</sup> de Clark-Wilson (2010), l'auteur les conçoit comme un outil méthodologique permettant de mettre en évidence « une rupture épistémologique dans l'évolution des connaissances professionnelles des enseignants (...) » qui, dans les moments d'incidents, s'ils n'ont pas la réponse à disposition (dans son « répertoire de réponses *bien rodé* ») renvoient à plus tard le traitement de l'incident. Celui-ci leur permet alors de prendre conscience d'une lacune dans leurs connaissances (p. 25-26). Cette perspective nous semble intéressante dans le sens où elle renverse l'idée que les obstacles mettent en évidence les lacunes des élèves, posant au contraire que ce sont celles des enseignants, portant les besoins des élèves dans les apprentissages.

---

<sup>153</sup> La typologie d'incidents relevée par Roditi (2001) est la suivante : « les erreurs commises (...) [dont] les réponses qui ne sont pas conformes à celle qui était manifestement attendue par le professeur ; les questions posées ou les propositions émises ; les réponses incomplètes ; les élèves interrogés qui restent silencieux ; ce que disent les élèves quand la réponse est hors de leur portée ; les élèves sont en désaccord mais personne n'a tort » (Aldon, 2011, p. 21). Nous notons que les incidents décrits par Roditi relèvent plus de l'ordre du « dysfonctionnement » que de celui de l'« événement remarquable ».

<sup>154</sup> Ce qui signifie « hoquet » et est utilisé dans un sens équivalent à l'expression du « hic » en français.



Selon Aldon (2011), les incidents didactiques peuvent déboucher en *bifurcation didactique* (Margolinas, 2004) qui correspondra aux moments que nous définirons plus loin d'*imprévus*. Les bifurcations didactiques sont causées par un « décalage entre les intentions du professeur et les attentes des élèves » (Aldon, 2011, p. 41). Elles reflètent la volonté de l'enseignant de « modifier le système de connaissances des élèves » (p. 41), ce que nous avons nommé leurs représentations. Les élèves, bien qu'ils ignorent les intentions de l'enseignant, peuvent tout de même les imaginer (ce qui renvoie pour notre objet aux théories de l'influence sur les élèves de la relation des enseignants au texte enseigné, décrites dans le chapitre précédent). Nous n'entrons pas dans le détail de cette théorie appartenant plus généralement aux théories de l'action conjointe et de la structuration du milieu mais nous retenons que les élèves peuvent avoir des attentes différentes de celles des enseignants, qu'ils peuvent se référer à d'autres systèmes de référence que celui proposé et attendu par l'enseignant et créer des incidents basés sur des malentendus. Nous retenons aussi que des tensions peuvent émerger chez les élèves entre leurs propres attentes et celles qu'ils s'imaginent être les attentes des enseignants. La notion de bifurcation didactique nous permet de faire une transition vers les imprévus, terme que nous préfererons à celui de bifurcation pour son ancrage théorique plus proche du nôtre.

### **3. Imprévus : de la nécessité pour l'enseignant de s'adapter**

Les obstacles, et les contributions d'élèves en général, peuvent générer des imprévus ou des bifurcations didactiques, mais ne sont pas forcément de l'ordre de l'imprévu. Comme l'affirme Artigues (2004) à propos des incidents didactiques :

(...) un incident ne correspond pas forcément à quelque chose d'inattendu : l'enseignant, en posant une question, s'attend par exemple souvent à voir apparaître telle ou telle erreur, mais un incident oblige l'enseignant à prendre une décision ne serait-ce que la décision d'ignorer telle ou telle réponse.  
(p. 9)

Aldon (2011) définit les incidents didactiques par un « événement du système didactique qui se produit de manière irrégulière, non prévu (...) » (p. 26). Toutefois, il précise que « le caractère imprévu vient de la position de l'opérateur et non pas d'une imprévisibilité en général » (p. 26)<sup>155</sup>. C'est de cette imprévisibilité dont nous allons parler dans cette troisième partie de chapitre.

Les imprévus, comme les obstacles, sont intéressants dans ce qu'ils révèlent de la séquence qu'ils modifient nécessairement (vu qu'ils supposent une réponse de la part de l'enseignant). Bien que les obstacles et les imprévus puissent tous les deux être issus d'une réaction des élèves aux dispositifs, les études sur les obstacles mettent habituellement l'accent sur le point de vue des élèves alors que celles sur les imprévus sont centrées sur le point de vue de l'enseignant, la façon dont il les gère.

#### **3.1. Les imprévus : analyseurs de l'activité cognitive**

Chautard et Huber (2001) étudient des moments d'incidents durant des cours de français, de biologie et d'allemand (nous nous sommes focalisée sur les résultats concernant les cours de français). Ils relèvent trois types d'incidents : matériels, comportementaux (« liés à des

---

<sup>155</sup> Aldon (2011) donne l'exemple d'un incident intervenant dans un autre contexte, celui de la circulation automobile : une voiture passant au feu rouge crée un incident. D'une façon générale, il est possible et même « prévu » que cela puisse avoir lieu (la présence de radar en atteste) mais il est imprévu dans le contexte de la circulation routière. Le conducteur ainsi que ceux qui l'entourent devront réagir rapidement et adéquatement à la situation.

attitudes d'élèves perturbant le déroulement du cours », p. 38) et cognitifs (« directement liés aux apprentissages », p. 38). Les incidents les plus fréquents et ceux qu'ils analysent en profondeur sont d'ordre sociocognitif. A partir de leurs observations, ils définissent les *imprévus* et, en analysant le mode de gestion de ces incidents par les enseignants, ils font émerger un savoir professionnel « caché » que possèdent ces derniers : celui du *jugement pédagogique*, c'est-à-dire la compétence à élaborer des diagnostics en situation d'urgence pour traiter une situation imprévue afin d'établir un « nouvel équilibre relationnel et/ou cognitif » (p. 81). Ce traitement par les enseignants peut s'avérer plus ou moins efficace (ou adapté) en fonction de la pertinence du diagnostic. Nous retiendrons cette définition des imprévus :

(...) tout événement de nature organisationnelle, méthodologique, relationnelle ou cognitive qui a échappé à la programmation de l'enseignant et qui introduit une perturbation dans la leçon en cours. Cette déstabilisation conduit celui-ci à la recherche d'un nouvel équilibre, immédiat ou différé, qui peut être productif sur le plan cognitif. Ce nouvel équilibre est obtenu par l'exercice du jugement pédagogique. (p. 81)

Les auteurs relèvent trois déterminants principaux des imprévus : « des réponses inexactes ou inattendues à des questions de l'enseignant (...) ; des initiatives [des] élèves [en] rupture avec la continuité attendue du dialogue pédagogique (...) ; des conflits socio-cognitifs liés à des représentations contradictoires (...) » (p. 60). Ces derniers nous semblent particulièrement intéressants dans le cadre de séquences d'enseignement de certains textes car ils peuvent émerger de la divergence des interprétations lors d'une lecture. C'est le cas d'un exemple donné par Chautard et Huber mettant en avant un « conflit socio-cognitif latent » (p. 52) concernant les canons de beauté féminine lors d'une lecture d'un poème de Baudelaire : une élève est perplexe lorsque l'enseignant et certains élèves veulent placer les termes « forte et fière » (trouvés dans le texte étudié) dans le champ lexical de la beauté. Pour elle, ces adjectifs se réfèrent au caractère du personnage plutôt qu'à son physique. Il est intéressant de noter que la marque du désaccord a initialement été relevée par l'enseignant sur la base d'un indice non verbal, une mimique, suite à laquelle il interpelle l'élève : « je te vois grimacer » (l. 174, p. 50), ce qui a permis d'enclencher une discussion interprétative.

Selon les auteurs, plus d'un tiers des imprévus cognitifs sont traités par l'enseignant d'une manière « peu propice aux apprentissages » qu'ils qualifient d' « empruntée et floue » (p. 63).

Le mode de gestion le plus courant est le (re)questionnement au cas où l'élève n'aurait pas compris la première formulation ou comme amorce maïeutique faisant surgir la vérité. Autre mode de gestion répandu, donner la réponse, parfois dans une mise au point plus longue, au risque de court-circuiter le raisonnement des élèves. Plus rare est l'acceptation de la réponse de l'élève au risque d'une modification de son propre point de vue. (p. 43)

Dans les modes de gestion relevés par les auteurs (ci-dessus), nous notons la présence de l'image d'un enseignant qui sait et qui doit enseigner son savoir : il s'agit de faire évoluer les représentations des élèves (ce qui définit leur apprentissage). Mais les élèves ne peuvent pas ébranler les représentations des enseignants sur ce savoir. Ceci, selon nous, pose problème dès lors qu'il s'agit de l'interprétation de textes. Certes, l'enseignant est plus outillé, mais si l'on convient que toute lecture s'accompagne d'un processus de compréhension et d'interprétation, que le lecteur soit outillé ou non pour effectuer cette lecture, certaines interprétations peuvent venir des élèves sans forcément émerger du processus outillé mis en place par l'enseignant. L'enseignant devra accepter alors de confronter ces interprétations à celles issues d'une méthode de lecture, en vertu du processus d'apprentissage : la confrontation des interprétations sert la réflexion et le dépassement de représentations erronées des élèves. Si nous reprenons l'exemple de Gabathuler et Vuillet (2015), celui d'un obstacle épistémologique créé par l'application d'une même méthode d'analyse textuelle pour tout texte, lorsque surviendra l'obstacle, donc lors de l'application de cette méthode qui ne

conviendra pas à l'analyse du texte particulier, ce seront avant tout les représentations des enseignants qui seront bousculées et, en conséquence, celles des élèves (à moins que ceux-ci ne soient pas encore familiarisés avec cette méthode).

Chautard et Huber (2001) affirment que l'imprévu peut « être un analyseur de l'intensité de l'activité cognitive de la classe et aussi un facteur sur lequel l'enseignant peut agir, pour réguler cette cognition » (p. 146). Ce qui entre dans la lignée des théories posant l'obstacle comme indice du processus des tensions inhérentes au processus d'apprentissage des élèves.

### 3.2. Les imprévus relatifs et radicaux : incidents nécessaires

En 1996, Perrenoud définit les imprévus comme inhérents à la structure de l'enseignement lorsqu'il affirme d'emblée, dans son titre, qu'*enseigner, c'est agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude*.

[En inscrivant] l'imprévu dans la structure même du métier de professeur, je plaçais en quelque sorte pour une conception de l'enseignement dans laquelle la seule chose véritablement étonnante et déstabilisante serait que les choses se passent exactement comme prévu ! (Perrenoud, 1999, p. 125)

En 1999, Perrenoud s'interroge alors sur ce que signifie répondre adéquatement aux moments d'imprévus et sur la possibilité de former les enseignants à réagir « efficacement » lors d'imprévus. Il émet une proposition basée sur une démarche réflexive. L'auteur définit l'imprévu comme *relatif* dans le sens où ce n'est pas l'évènement lui-même qui est difficile ou impossible à prévoir mais le moment où il se produit. Dans de plus rares cas, l'imprévu est plus *radical* dans le sens où ce n'est pas seulement le moment mais l'évènement même qui est difficilement prévisible, voire concevable. Deux cas de figure de gestion des imprévus en découlent. Le premier est celui où les évènements sont prévisibles mais interviennent à un moment qui ne l'est pas. L'enseignant peut alors y répondre grâce à l'anticipation et à l'adaptation de la réponse au moment opportun. Il s'agit là d'une première compétence de l'enseignant. Le deuxième cas de figure est celui où l'évènement intervient pour l'enseignant de façon inédite. Il doit alors « improviser » une réponse qui soit adéquate. L'improvisation s'appuie sur une autre compétence de l'enseignant liée à un « habitus »<sup>156</sup>, une formation et les capacités lui permettant de mobiliser les ressources les plus judicieuses au moment de l'imprévu. La gestion des imprévus peut dès lors faire émerger un « défaut de compétence » de la part de l'enseignant. Dans les deux cas de figure, Vergnaud (1990) distingue deux classes de situations : soit l'enseignant dispose des compétences nécessaires dans son répertoire et peut traiter immédiatement l'évènement ; soit il ne dispose pas des compétences nécessaires et aura besoin d'un temps de réflexion, d'exploration, d'hésitation et traitera finalement la situation de façon efficace ou non.

Bien sûr il est impossible et même déconseillé de tenter de tout prévoir ou anticiper car cela deviendrait *prohibitif*. De plus, l'estimation du caractère d'urgence d'une situation à traiter est davantage basée sur une intuition plutôt qu'une règle regroupant différents cas isolables.

(...) l'action efficace se fonde très souvent sur des intuitions dont l'acteur n'est pas capable de verbaliser les bases. (...) Dans nombre de métiers, ce qui déclenche l'action n'est pas un évènement bien défini, mais le franchissement d'un seuil intuitif, par une grandeur qui n'autorise aucune mesure

---

<sup>156</sup> En sociologie, l'*habitus* est décrit par Bourdieu (1972) comme : « un système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une *matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions*, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme » (p. 178-179), mais aussi comme « ce petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites » (p. 209, cité par Perrenoud, 1983, p. 202).

précise. C'est donc "au feeling" que le praticien expert décide s'il est temps ou non d'intervenir. (Perrenoud, 1999, p. 131)

Par exemple, il serait inutile, voire dangereux<sup>157</sup>, de rappeler constamment à l'ordre ou d'interroger constamment un élève qui s'exclut d'une activité et, en même temps, il existe un moment où, si l'enseignant n'intervient pas pour permettre sa réintégration, l'élève peut s'exclure définitivement de l'activité. Ce moment, l'enseignant peut le sentir intuitivement sans qu'aucune règle n'ait été établie à ce propos. En effet, « les événements qui surviennent appartiennent la plupart du temps à l'univers subjectif du possible » (Perrenoud, 1999, p. 126). De plus, l'enseignant aura peut-être mobilisé un « savoir expert », celui de sentir le moment où il faut intervenir, sans qu'il puisse le verbaliser.

Dès lors, pour apprendre à gérer les imprévus, il faut apprendre, dans le cas des imprévus relatifs, « à reconnaître l'événement, à construire une réponse adéquate par anticipation et à l'ajuster à la réalité sur le vif », et dans le cas des imprévus radicaux, apprendre « à improviser de façon optimale » (p. 135).

Les imprévus radicaux peuvent être de l'ordre de l'urgence ou de l'insolite, et révèlent ainsi deux types de gestions de ces événements :

Alors que l'urgence provoque un passage à l'acte non réfléchi, l'insolite, s'il n'exige pas une réaction immédiate, provoque la réflexion, mais une réflexion faiblement balisée, sujette à des préjugés, des fantasmes, des angoisses, des erreurs d'inférence, des analogies fallacieuses. (p. 142)

Les imprévus sont alors considérés par Perrenoud comme révélateurs des habitus, de ce que Piaget nomme l'*inconscient pratique*<sup>158</sup> des enseignants. L'anticipation peut permettre de prévenir certains imprévus en les intégrant au plan. Mais intégrer l'entièreté des possibles est irréalisable et n'est pas non plus souhaitable. Cela pourrait, selon nous, avoir pour conséquence de rigidifier la planification au point de ne pas laisser libre cours aux imprévus sortant du cadre, aux imprévus radicaux, qui, selon les théories exposées précédemment, disent quelque chose aussi de l'enseignement (régulation de la construction de l'objet) et de l'apprentissage (marque des moments de tensions, liés ou non au progrès dans l'apprentissage) ou aux deux à la fois (liés, par exemple, à une résistance au dispositif didactique). Pour Perrenoud (1999), il est plus souhaitable de former à traiter l'imprévu selon une démarche réflexive plutôt qu'à miser sur une planification « totale ». Celle-ci, de plus, représente cette idée que nous contestons de considérer les imprévus non anticipés comme des « accidents indésirables ». Ainsi, dans le cadre du contexte spécifique de l'enseignement, nous nous opposons à cette conception de Valot (1996) selon laquelle ces imprévus venant perturber le cours de la séquence sont « dérangeants » :

[u]ne des principales difficultés opposées à la régulation de l'activité est issue de l'interruption du traitement du fait d'événements non planifiés. Les interruptions sont autant d'intrusions dans le déroulement du schéma. Elles sont doublement dérangeantes : (i) du fait de leur survenue comme demande d'ajustement ou de retraitement des événements en cours et (ii) comme trace d'une faille dans le caractère prédictif des schémas. (Valot, 1996, p. 262)

Au contraire, la demande d'ajustement du plan nous semble plus que souhaitable lors de l'interaction en classe. La faille que Valot y voit n'est, selon nous, pas une erreur mais la

---

<sup>157</sup> Voici l'exemple donné par Perrenoud (1999) : « en classe, si le professeur intervient chaque fois qu'un élève semble sur le point de se désintéresser de l'activité en cours, il produit des effets désastreux ; l'intervention inappropriée trouble le groupe ou rend agressif l'élève injustement mis en cause, ce qui met le professeur mal à l'aise et lui fait perdre confiance. Chaque fois que le contrôle peut être interprété comme une intrusion, un déni de confiance, un goût obsessionnel de la vérification, le professionnel expérimenté choisit de risquer le dérapage et de se mettre dans la dépendance de l'imprévu plutôt que de saper une relation ou une délégation de pouvoir » (p. 132).

<sup>158</sup> Se distinguant ainsi d'une vision freudienne de l'inconscient.

flexibilité que se donne l'enseignant lorsqu'il planifie pour s'adapter le plus aux besoins des élèves dans les activités. L'erreur serait de confondre l'archiélève auquel est adressée la planification (même si les caractéristiques de cet archiélève sont très proches de celles des élèves) avec les besoins des élèves durant la séquence.

## Conclusion

De toutes les différentes notions étudiées, deux conceptions des obstacles ont pu être identifiées. Celle qui les considère comme empêchement, dysfonctionnement, et frein à la séquence d'enseignement et au processus d'acquisition des savoirs et savoir-faire : les obstacles mettent alors en question les dispositifs didactiques mis en œuvre et/ou les contenus enseignés. Et celle qui les conçoit comme des apports, témoignant des tensions inhérentes au processus d'apprentissage des élèves et qui permettent d'avancer dans la construction de l'objet enseigné en y contribuant : dans ce cas, les obstacles indiquent les dépassements épistémologiques d'anciennes représentations du savoir ou du savoir-faire vers de nouvelles représentations de ces savoirs.

Certaines causes d'obstacles sont reliées au degré de contrainte de l'objet enseigné ou encore, à la posture adoptée par les élèves, issue d'un malentendu entre eux et l'institution dont les exigences ne sont pas explicites : les élèves adoptent une posture proche de celle ordinaire (et non « scolaire »). Différentes théories renversent l'image des obstacles qui seraient dus aux lacunes des élèves et pointent les lacunes dans le domaine de l'enseignement.

Lorsqu'il s'agit de dysfonctionnement de l'enseignement (attentes implicites, méthodes, contenus, etc.), cela se répercute en incidents. Ceux-ci, comme les obstacles, servent d'outils didactiques. En plus d'être des moteurs pour l'apprentissage des élèves (ou, en tout cas, des indices de leur apprentissage), ils sont considérés comme des outils pour l'enseignant ou le chercheur.

Considérant les obstacles épistémologiques comme des contributions d'élèves au même titre que les apports, l'objet littéraire enseigné pose la question de leur définition dans le processus de la lecture : les obstacles, moteurs de l'apprentissage, doivent être définis, en fonction de la spécificité de l'objet enseigné. Les obstacles intervenant dans des séquences sur la lecture de textes réputés littéraires ne peuvent être définis de la même manière que pour d'autres objets d'enseignement.

Les moments d'imprévus, relatifs ou radicaux, posent la question de l'adaptabilité de l'enseignant au déroulement de la séquence en classe, et de la planification de cette séquence. Selon nous, deux variables influencent la planification : d'une part, la tradition scolaire de l'objet enseigné, l'appartenance au patrimoine littéraire d'une œuvre et sa didactisation à travers des moyens scolaires que l'enseignant a à disposition (les ressources didactiques déterminent les séquences d'enseignement) ; d'autre part, la conception par l'enseignant de l'archiélève en lien avec les différences qu'il projette sur les élèves de la classe. Nous arriverons bientôt à formuler nos questions directement en lien avec ces variables mais nous allons d'abord passer en revue quelques théories sur la planification et la modification de plan (qui consiste à tenir compte de ces imprévus intervenant dans la séquence, qu'ils soient potentiellement envisageables ou tout à fait imprévisibles).

Ainsi, dans la lignée du courant de pensée considérant les obstacles comme constitutifs de l'acte d'apprendre, de l'acte d'enseigner, ou de la relation didactique, nous allons les étudier comme révélateurs de moments d'écarts entre ce que l'enseignant a prévu (nous abordons la question de la planification dans le chapitre suivant) et ce qu'il se passe durant les activités en classe (la question des modifications de plan est également abordée dans le chapitre 7).

## **Chapitre 7 La planification : un geste d'enseignement en construction**

Les chapitres précédents ont montré le lien fort et évident entre ce que l'enseignant prévoit et anticipe et la construction de l'archiélève. En ce sens, il nous semble opportun de nous attarder sur la planification pour deux raisons. D'une part, nous la considérons comme le lieu d'émergence de l'archiélève. D'autre part, elle permet une confrontation entre ce que les élèves sont censés faire selon l'archiélève de l'enseignant et ce qu'ils font effectivement dans les activités scolaires.

Dans ce chapitre, nous mettrons en avant les éléments théoriques nous permettant de décrire le processus de planification, éléments sur lesquels nous nous appuyerons pour identifier le geste de planification dans nos séquences. Nous décrirons nos choix théoriques qui encadreront notre méthodologie.

Précisément, notre but est de définir la planification comme un geste didactique fondamental de l'enseignement. Beaucoup de recherches traitent de la planification mais celle-ci est rarement pensée d'un point de vue didactique. Ainsi, après avoir mis en exergue l'origine du geste didactique selon la spécificité de l'objet enseigné ainsi que son héritage disciplinaire selon des pratiques sédimentées, nous faisons ressortir de multiples théories, essentiellement cognitivistes, les éléments didactiques (qu'ils aient été considérés comme tels ou non) qui pourront nous servir pour construire la définition du geste de planification, aussi bien théoriquement que méthodologiquement.

Plusieurs aspects sont abordés au sein de ce repérage d'éléments sur la planification en vue de sa définition en tant que geste d'enseignement. Nous commencerons par mettre en évidence deux fonctions de la planification, selon ses temporalités. Celle-ci porte sur des unités temporelles de l'enseignement dans la progression scolaire. D'une part, elle a une fonction anticipatrice, c'est-à-dire qu'elle prévoit la séquence d'enseignement, et d'autre part, elle est intimement liée à celle-ci car elle doit pouvoir être adaptée aux situations d'interactions didactiques. En effet, la planification requiert de la part des enseignants de pouvoir anticiper la séquence tout en faisant preuve d'adaptabilité durant la séquence, selon les imprévus. Ceci nous amènera à nous interroger sur différentes théories traitant des modifications de plan selon diverses appellations telles que les « imprévus » ou la « déplanification ». Ensuite, nous pourrions mettre en avant les apports des recherches cognitivistes, relevant elles aussi de l'interdépendance entre la planification et la séquence d'enseignement. D'un côté, ces recherches mettent en évidence les éléments de la séquence qui sont pris en compte dans la phase de planification, et d'un autre côté, elles établissent des profils d'enseignants selon leur façon de réagir aux « décalages » entre le plan et la séquence, ou encore des profils de séquences d'enseignement étant plus ou moins « décalées » par rapport au plan. Ces résultats pourront ensuite être reliés avec les trois pôles du triangle didactique en mettant en avant les facteurs qui influencent la planification et les modifications de plan en fonction des élèves, des enseignants et des contenus enseignés.

Nous irons alors, ensuite, à la recherche de l'archiélève dans les théories sur la planification, cela essentiellement à travers les recherches menées sur les représentations<sup>159</sup> des enseignants à propos de leurs élèves. A ce stade, nous reviendrons vers les recherches de type didactique, telles que celles mettant en avant un genre scolaire écrit corrélé à la planification : celui de la préparation de cours. Nous aborderons la question de la capacité d'improviser des enseignants ou, au contraire, leur tendance à rester fixés à leur plan initial face aux imprévus de la séquence. La notion d'improvisation sera distinguée en fonction du degré d'expérience des enseignants. Après avoir parcouru ce chemin mêlant les théories didactiques et pédagogiques, nous finirons ce chapitre en établissant précisément la distinction entre les deux ainsi que notre conception spécifique du didactique, notre but étant, nous le rappelons, de définir la planification comme un geste didactique fondamental.

## **1. Un geste didactique pas encore défini comme tel**

Dans les différentes recherches consacrées à la planification, celle-ci n'est jamais considérée comme un geste didactique d'enseignement. Ce sont Dolz et Gagnon, dans un article de 2016, qui la théorisent en tant que tel. Plus précisément, ce geste était présent implicitement dans le geste de la mise en œuvre des dispositifs décrits précédemment (voir chapitre 4), par la sélection, la hiérarchisation et l'élémentarisation des contenus à enseigner qui supposent nécessairement une phase préalable à l'enseignement, geste décrit par Schneuwly et Dolz (2009). Dans cette perspective, la planification est définie essentiellement par son lien avec l'objet à enseigner et non avec les élèves et la connaissance que l'enseignant a d'eux. Nous voulons décrire un geste défini par les trois pôles du triangle didactique, et donc faire ressortir l'influence du pôle « élèves » sur ce geste.

### **1.1. Le geste de planification : de la formation à l'enseignement**

Dans le cadre de la double triangulation didactique<sup>160</sup> du processus de formation des enseignants, Dolz et Gagnon (2016) définissent six gestes<sup>161</sup> du formateur dont celui de la planification qui « renvoie à l'élaboration du projet de formation : le choix des contenus et des démarches et la répartition des contenus en fonction d'un calendrier » (p. 121). Il est donc défini dans le cadre de la formation mais peut assurément être appliqué au contexte de l'enseignement. Nous visons à définir ce geste au même titre que les autres gestes didactiques de l'enseignement selon la conception de Schneuwly et Dolz (2009), c'est-à-dire à un niveau intermédiaire (entre le micro et le macro, voir chapitre 4).

### **1.2. Aspects disciplinaires dans la planification : le poids de l'héritage et les pratiques sédimentées**

Dans le champ de la didactique, la planification a fait l'objet de peu de recherches (De Kesel et al., 2013). Les recherches se sont essentiellement situées dans le courant de la psychologie cognitive (Dessus, 2002), mettant en avant des routines dans le travail de l'enseignant. De plus, la préparation de cours a été peu étudiée dans le champ francophone (Scheepers,

---

<sup>159</sup> Nous définirons, dans cette partie, cette acception du terme de « représentation », comme l'image que l'enseignant a de ses élèves (différente de l'acception que nous avons utilisée dans les chapitres précédents).

<sup>160</sup> Le triangle didactique de la formation des enseignants est composé d'un pôle « formateur », « formés » et « objet de la formation » qui est lui-même composé du triangle didactique « enseignant », « élèves », « objet enseigné ». (Gagnon, 2010)

<sup>161</sup> Il s'agit des gestes : planifier, cadrer-conceptualiser, outiller, mobiliser la pratique, réguler le développement des compétences des formés, évaluer. (Dolz et Gagnon, 2016, p. 120)

2014)<sup>162</sup>. L'ouvrage de De Kesel et al. (2013)<sup>163</sup> est le premier à se focaliser sur les aspects disciplinaires dans le processus de la planification en mettant en évidence les différences dans ce processus qui émergent de la spécificité de chaque discipline (en français, histoire, langues modernes, mathématiques et sciences). Comme l'affirme Tochon (2013), l'histoire de la discipline joue un rôle dans l'anticipation des contenus à enseigner durant une séquence d'enseignement :

Quand un enseignant planifie une unité didactique, la connaissance préalable, assez complexe, qui naît de l'histoire de la discipline enseignée et de ses genres scolaires permet d'envisager le moment de l'enseigner sur une base prévisible, comme l'anticipation séquentielle et hiérarchisée de certains contenus à faire passer dans l'action. (p. 33)

Schneuwly (2009a) a mis en avant le poids de l'héritage des disciplines scolaires dans les pratiques d'enseignement (voir chapitre 1). Dans le champ de l'enseignement de l'histoire, Lambrechts et Plaisant (2013) observent que les enseignants reproduisent d'anciens schémas dans les processus de planification de séquences, notamment dans la manière de découper les contenus à enseigner, cela malgré leur formation suivant un programme rénové :

Nous observons ici sans surprise la force des usages transmis. Une fois pris dans l'urgence des cadences scolaires, les enseignants, y compris les débutants ayant été dument formés et informés au sujet du « nouveau programme », ont une tendance naturelle à reproduire les anciens découpages chronologiques scolaires reçus de leurs propres professeurs. Cette tendance génère le maintien sur une longue durée d'une pratique scolaire ancienne où, notamment, un cours d'histoire était dispensé déjà et y compris au premier degré. (p. 115-116)

Schneuwly (2009a) nuance quelque peu cette vision par le fait que, selon la sédimentation des pratiques, l'ancien et le nouveau se nourrissent et se renouvèlent constamment l'un l'autre :

Une discipline peut ainsi toujours être analysée comme un ensemble de couches sédimentées d'objets d'enseignement et de pratiques s'y référant ; ce qui est déjà là entrant en interaction avec ce qui vient s'ajouter. Le nouveau est toujours teinté de l'ancien, tout comme l'ancien se renouvèle par le nouveau. (p. 22)

Ainsi, la planification étant implicitement présente dans la description du geste de mise en place de dispositifs (voir chapitre 4), celle-ci met en évidence des pratiques sédimentées de l'enseignement.

Bien que la planification n'ait pas été abordée en tant que geste de l'enseignant et qu'elle n'ait pas été étudiée selon la spécificité de l'objet disciplinaire à enseigner, nous allons passer en revue différentes théories et recherches qui donneront des pistes pour définir ce geste, en commençant par ce qui se présente, selon nous, comme la base du geste : son articulation entre l'anticipation liée au plan et l'adaptation de ce plan lors de l'interaction. Mais avant cela, il convient d'établir la temporalité sur laquelle porte la planification.

## **2. De l'anticipation à l'adaptation**

La planification se retrouve dans l'ouvrage coordonné par Reuter (2010) sous l'appellation de « programmation didactique » définie comme « le processus de planification temporelle des contenus d'enseignements d'une discipline » (p. 183). Dans un sens large, elle est décrite comme « la découverte progressive de contenus d'enseignement dans le *cursus* scolaire : le

---

<sup>162</sup> Nous utilisons le terme de « préparation » dans un sens général, correspondant au processus de planification. La « préparation de cours » dans une acception plus restreinte, se réfère à la trace écrite et sera abordée ci-dessous dans le contenu du chapitre comme genre scolaire.

<sup>163</sup> Ce livre expose la journée d'études du CRIPEDIS (Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires) qui a eu lieu en avril 2013.



*curriculum*<sup>164</sup> » (p. 183). De plus, comme l'affirme Darimont (2013), « planifier (...) c'est aussi inscrire dans une progression » (p. 72). Nous identifions le geste de planification à travers le sens restreint de sa définition comme l'organisation temporelle de « la découverte des contenus d'enseignements dans une durée plus ou moins longue » (Reuter, 2010, p. 183). Ainsi, la planification peut porter sur différentes unités temporelles de l'enseignement et être conçue dans son inscription relative à la progression scolaire et curriculaire des élèves, tout en étant scindée en unités plus courtes et ponctuelles, consistant, par exemple, à planifier des dispositifs relatifs à une séquence d'enseignement portant sur tel ou tel objet. Au sein de cette description plus restreinte, le geste de planification s'étudie de la phase de l'anticipation, avant la séquence, jusqu'au moment de l'adaptation du prévu en classe.

### **2.1. Phase pré et post active à la séquence : question d'anticipation**

Jackson (1968) est l'un des premiers à s'intéresser à la question de la planification. Il définit une phase pré- et post-active, en dehors de la classe, avant et après la séquence, ainsi que la phase interactive qui correspond à la séquence (Riff et Durand, 1993). Tochon (1989b, 2013) décrit la planification comme l'anticipation qui évolue depuis la phase pré-active, durant la phase interactive et pendant la phase post-active qui permet d'anticiper les séquences suivantes : ainsi « l'axe de l'anticipation, diachronique, évolue avec les interactions synchroniques » (Tochon, 2013, p. 33).

Dessus (1995) recense différentes recherches liées à la planification selon trois temporalités : celles qui conçoivent le processus d'enseignement dans sa totalité selon les phases pré-, inter- et post-actives (Borko et Livingston, 1989; Leinhardt, 1986; Tochon, 1989a) ; celles qui analysent la planification comme phase pré-active à l'enseignement (Carter, Sabers, Cushing, Pinnegar et Berliner, 1987) ; et celles qui étudient les situations d'enseignement dans leur phase post-active, permettant de mettre en avant des situations typiques (Sabers, Cushing et Berliner, 1991) ou, au contraire, des moments d'incident (Swanson, O'Connor et Cooney, 1990).

Notre conception de la planification sera étudiée comme geste lié à une séquence précise d'enseignement, durant la phase que Jackson nomme pré-active. En nous appuyant dans un premier temps sur la définition donnée par Riff et Durand (1993) comme

(...) l'activité d'anticipation de l'enseignant pendant la phase pré-active, c'est-à-dire une série de processus grâce auxquels un individu se représente le futur, fait l'inventaire des fins et des moyens et construit un cadre anticipé susceptible de guider ses actions à venir. (p. 84)

Cependant, nous ne visons pas à mettre en évidence les processus cognitifs en jeu dans la planification mais à l'identifier comme geste didactique d'enseignement. Nous considérons également que ce geste, caractérisé par l'anticipation qu'il suggère, est à étudier en corrélation à la phase interactive.

### **2.2. Unité temporelle de référence : question d'échéance vs question de contenu**

Les travaux de Clark et Yinger (Clark et Yinger, 1979; Yinger, 1979) mettent en évidence qu'il existe différentes unités temporelles auxquelles peut se référer la planification : il s'agit soit de références temporelles selon l'échéance, c'est-à-dire qu'elle peut être annuelle, trimestrielle, hebdomadaire, journalière, etc. (Bressoux et al., 2002), soit d'unités de contenus tels que les chapitres ou les séquences d'enseignement (Wanlin, 2009). A leur tour, De Kesel et al. (2013) distinguent trois temporalités dans la planification : celle de longue durée (année,

---

<sup>164</sup> Le curriculum est « l'ensemble des programmes disciplinaires » (Reuter, 2010, p. 183).

semestre, degré et cycle), de durée moyenne (séquence qui peut durer jusqu'à quelques semaines) ou de durée courte et immédiate (heure de cours prévue pour le lendemain) (p. 10). Parallèlement, De Bruyne et Noiroux (2013) se réfèrent à une conception *verticale* de la planification (qui correspond à l'ensemble du cursus de l'élève) ou *horizontale* (correspondant à la préparation de séquences au fil de l'année scolaire). Ainsi, la planification peut se référer à différentes unités temporelles : allant de l'activité à l'année scolaire en passant par des unités intermédiaires « structurantes » telles que les séquences, les projets, les parcours (Simard et al., 2010, p. 99). Focalisant notre analyse sur les contenus enseignés, l'unité sur laquelle nous allons définir ce geste de l'enseignant est celle circonscrite par la séquence d'enseignement : « unité d'analyse englobante » (Dolz et Gagnon, 2016, p. 109), elle vise une thématique ou concerne un objet à enseigner, durant un nombre de périodes déterminé par l'enseignant, et se composant d'un nombre de dispositifs déterminés par l'enseignant en fonction du découpage qu'il aura effectué.

### **2.3. Moments de planification : processus non linéaire**

Certains chercheurs se sont interrogés sur le moment auquel les enseignants préparaient leur séquence d'enseignement. Etant donné qu'il s'agit d'un processus, il est difficile d'en déterminer le moment exact. A ce propos, Tochon (1989b) observe notamment que l'enseignant ne planifie pas forcément par écrit et de façon linéaire mais, selon son expérience, il peut penser à la planification dans différentes situations quotidiennes et même « à tout moment » (p. 31). L'auteur ajoute que « le processus d'élaboration des plans se fait tant au moment de l'assimilation des connaissances qu'au moment de la préparation (mentale ou écrite) des cours » (p. 31). Morine-Dershimer (1977) estime, elle aussi, que le temps de préparation écrite ne reflète qu'une minime partie de la préparation totale de cours qui reste largement mentale (Scheepers, 2013a).

A cet égard, Barrère (2002) précise que le moment de la planification peut tout aussi bien se faire « devant une table » qu'« en voiture » et qu'« en faisant du sport » et cite cet enseignant de lycée qui, lors d'un entretien, déclarait que :

(...) c'est assez difficile, le temps qui est à chercher les textes, c'est quand même assez fluctuant, et puis des tâches sporadiques, on peut le faire en un quart d'heure ou bien on peut ressasser ça dans son esprit pendant la journée... j'organise beaucoup dans ma tête (p. 65).

Charlier (1989) décrit, elle aussi, la planification comme un processus cyclique et non linéaire, durant lequel « des questions s'affinent progressivement et des décisions se prennent » (p. 126). Daina (2013) rejoint ces auteurs en affirmant à son tour que le temps consacré à la planification est impossible à quantifier par la complexité du processus cognitif qu'elle suppose. Ainsi, nous n'avons pas accès au processus cognitif concernant la planification enseignante qui ne laisse que peu de traces. L'auteure observe elle aussi que la planification ne se fait pas en un unique moment particulier mais de manière continue et qu'elle est constamment réadaptée (Clivaz, Daina, Dorier et Vendeira-Marechal, 2013; Daina, 2013). Nous reprenons à notre compte ce résumé :

Durant la phase d'anticipation pré-active, les opérations cognitives de planification se déroulent sur un temps long. C'est une évolution à long terme qui implique une maturation et qui tient compte des régulations post-actives de planification et des réalisations de séquences antérieures. Le rythme du processus cognitif et des prises de décisions est privé et ne laisse pas de traces. Il est impossible de savoir combien de temps un enseignant a mis pour planifier un cours, car cela fait référence à un ensemble de réflexions interconnectées qui se sont déroulées à différents moments. L'enseignant lui-même ne peut sans doute pas tous les identifier. Des processus cognitifs sont en jeu pendant qu'il lit le manuel, qu'il réalise un exercice, pendant qu'il donne un autre cours, mais également lorsqu'il y pense dans le quotidien par exemple pendant qu'il conduit, qu'il se brosse les dents, etc. (Daina, 2013, p. 28)

Nous visons pour notre part à étudier les traces définissant la planification, sans ignorer les processus cognitifs mais en laissant ceux-ci s'exprimer par des gestes tangibles, laissant de côté l'inaccessible.

#### **2.4. Phase interactive : question d'adaptation**

Qui dit planification dit aussi modification de plan. Il est inconcevable de décrire la planification sans l'interaction qui en découle, tout comme de décrire un archiélève sans les élèves et leur influence réciproque. La description de l'adaptation du plan à la séquence est à prendre en compte dans la description du geste de planification car lors de la planification, l'enseignant doit anticiper au moins en partie ce qu'il se passera. Les moments d'imprévus, voire d'improvisation, peuvent (ou non) faire partie du plan.

De plus, comme l'affirme Charlier (1989) se référant à Richelle, « une adaptation des comportements de l'enseignant aux caractéristiques des apprentissages visés constitue une condition favorable à la réussite de ceux-ci » (p. 112). Ainsi, selon nous, les moments de modification ne sont pas des lacunes concernant la planification mais un indice de l'adaptabilité et de la flexibilité de l'enseignant nécessaires, étant donné que l'archiélève ne correspondra jamais entièrement aux élèves et inversement. Si nous avons parlé d'imprévus pouvant être provoqués par des obstacles dans le chapitre précédent, dans ce chapitre nous aborderons les imprévus d'un autre point de vue : celui de la distinction entre le prévu et l'imprévu considéré comme moment de modification entre ce qui a été planifié et ce qui se passe en classe.

### **3. Planification et modifications du plan**

En ce qui concerne la distinction entre la planification et les modifications de plan intervenant durant la séquence, comme pour les obstacles, différents termes ont été utilisés par les chercheurs tels que le *prévu* et l'*imprévu* ; la *planification* et la *déplanification* ; les *produits anticipés* et les *produits émergents* ; les évènements de l'ordre des *raisons* ou des *occasions* ; l'*organisation* dans la *gestion des contenus* et la *désorganisation* dans la *gestion de la relation aux contenus* ; les *dilemmes* ; les *décalages* ; les *écarts* (aussi bien entre le *prescrit* et le *planifié* qu'entre le *planifié* et l'*enseigné*) ; etc. Nous allons passer certaines de ces théories en revue qui nous aideront à définir ce que nous entendrons par « modification de plan ».

#### **3.1. Gestion des contenus et gestion de la relation à ces contenus : organisation et désorganisation**

Tochon (1993b) reprend la distinction de Leinhardt (1986) concernant d'une part, la « gestion des contenus », lorsque l'enseignant planifie, ce qui correspond, selon Tochon, à une anticipation de type didactique ; et, d'autre part, la « gestion des relations à ces contenus » lors de l'interaction qualifiée par l'auteur de « pédagogique » (p. 438). Tout comme Daina (2013), nous ne partageons pas cette distinction entre didactique et pédagogique, étant donné que les processus de type didactique sont aussi en jeu dans l'interaction en classe, c'est d'ailleurs ce que nos analyses mettront en avant (nous revenons ci-dessous sur la distinction entre didactique et pédagogique). Par ailleurs, l'auteur montre que des tensions peuvent intervenir entre ces deux fonctions requérant de la part de l'enseignant, d'une part, une capacité organisatrice et planificatrice et, d'autre part, une capacité d'adaptation selon les « apports (...) désorganisateurs » de l'interaction (Tochon, 1993b, p. 437). A cet égard, d'autres chercheurs tels que Cicurel, observe de la part des enseignants des « stratégies de

diversion » leur permettant de sortir de cette tension lorsqu'il ne leur est pas possible de s'adapter adéquatement au moment voulu (voir chapitre précédent).

### **3.2. Déplanification et stratégies de diversion : conscientisation dans le discours enseignant**

Nous avons vu dans le chapitre précédent que les obstacles pouvaient consister en outils pour les enseignants. Dans le cadre d'études en enseignement du français langue étrangère (FLE), Cicurel (à paraître) applique à l'agir professoral<sup>165</sup> cette distinction de Filliettaz (2002) entre les « produits anticipés » et les « produits émergents » dans l'action qui renvoie, d'une part, à ce qui est prévu et, d'autre part, à ce qui émerge dans l'action sans que l'on s'y attende. Cicurel (à paraître) affirme que la planification ne peut se penser sans « déplanification » (p. 8), c'est-à-dire sans adaptation du projet de départ à l'interaction. Selon la chercheuse, il est important que les enseignants prennent conscience des phénomènes de déplanification et des stratégies qui leurs sont corrélées. La conscientisation est effectuée grâce à la verbalisation des enseignants lorsqu'ils sont confrontés aux films des séquences d'enseignement qu'ils ont données. Par exemple, un enseignant met en avant une stratégie de « diversion », où il avoue que, pour que les élèves « oublient son erreur », il a rebondi sur un apport d'élève, ce qui lui a permis de rectifier son « erreur » en lui posant des questions d'approfondissement (il s'agit de l'origine japonaise d'un mot que l'enseignante avait catalogué comme chinois). L'enseignant s'est ainsi appuyé sur le savoir de l'élève. La chercheuse a observé que la prise de conscience des stratégies lors de moment de déplanification par la verbalisation des obstacles rencontrés et des stratégies adoptées met en avant des « indices de développement » professionnel en parallèle à l'évolution du répertoire didactique utilisé par les enseignants (p. 9).

Pour notre part, nous n'utiliserons pas le terme de déplanification car il appartient à un cadre théorique différent du nôtre. A ce sujet, nous remarquons que les théories parlant des élèves comme d'un « public » semblent, selon la définition de Legendre (ci-après) ne considérer qu'un archiélève indifférencié : « ensemble de sujets caractérisés par des attributs cognitifs similaires et pertinents dans une situation pédagogique particulière » (1988/1993, p. 1052). En effet, cette conception semble refléter l'idée d'un archiélève caractérisé par une capacité propre à un niveau d'enseignement. Elle ne prendrait pas en compte la spécificité des individus de l'ensemble composant le « public ». Nous retenons tout de même de cette théorie l'idée de déplanification, des traces de sa conscientisation dans le discours des enseignants et de l'appui des enseignants sur les contributions des élèves comme stratégies d'issue face aux imprévus.

### **3.3. Les raisons et les occasions : entre contraintes et liberté**

Simard et al. (2010) décrivent le travail enseignant par le principe dialectique défini par Porcher (1987) entre la prévision et l'imprévisibilité, c'est-à-dire entre l'ordre des raisons (programmes, horaires, conditions externes, objectifs) et l'ordre des occasions :

---

<sup>165</sup> Cicurel définit l'agir professoral comme « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné » (Cicurel, 2011b, p. 119). « Lorsqu'on parle d'agir professoral », on met l'accent sur le fait que pour accomplir son métier d'enseignant, le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité dont la finalité ultime est l'agrandissement des connaissances ou du savoir-faire de son public d'apprenants » (Cicurel, 2011a, p. 52).

(...) tout ce qui se produit de manière inopinée, dans le cours ou à l'extérieur du cours (...) où [s'exerce la] capacité [de l'enseignant] de s'adapter (...) gérer ce qui survient au bénéfice des apprentissages. (Porcher, 1987, p. 52)

La question de la gestion des imprévus a été traitée dans le chapitre précédent et décrite par Chautard et Huber (2001) comme un savoir « caché » des enseignants. Selon Tochon (1993a), ce savoir est caractéristique des enseignants experts alors que les novices se sentent « démunis » face à l'imprévu (nous y revenons ci-dessous). Les occasions ici définies permettent à l'enseignant d'enrichir ce qu'il a prévu, d'étendre sa planification pour l'archiélève à une séquence pour les élèves. Selon Simard et al. (2010), c'est d'autant plus le cas au sein de la discipline français car :

(...) on n'a jamais fini d'apprendre le français, car l'apprentissage de la langue et de la culture est un processus de complexification infinie et d'imprégnation lente. Et c'est parce que l'occasionnel est le moyen de cet enrichissement permanent qu'il est impossible de soumettre l'enseignement du français au seul ordre des raisons. (p. 102)

Dans la prise en compte de ces occasions par l'enseignant, les apports des élèves issus des savoirs et savoir-faire extrascolaires (talents artistiques, passions, origines culturelles diverses, connaissance de personnes-ressources hors de l'école, etc.) peuvent jouer un rôle en apportant de multiples liens externes à l'école au sein même des séquences (Simard et al., 2010). Dans le chapitre 4, nous nous questionnions sur les composantes scolaires et extrascolaires prises en compte par l'enseignant lorsqu'il planifie en différenciant l'archiélève. A présent, nous pouvons nous interroger sur ces mêmes caractéristiques qui viendront ébranler la conception de l'archiélève lors de moments d'occasions proposées par les élèves.

En outre, les raisons posent la problématique des limites de la différenciation au sein d'une classe par l'enseignant que nous avons évoquée dans le chapitre 5 :

Dans chaque contexte, les élèves se présentent chargés d'une histoire, d'une culture, d'une origine, de potentialités et de richesses mais aussi de difficulté et de souffrances. (Simard et al., 2010, p. 103)

Ainsi, si planifier, c'est choisir (sélectionner, élémenter et hiérarchiser l'objet) ou *prendre des décisions* (Charlier, 1989), l'ordre des raisons rappelle que cette liberté est limitée par des contraintes : institutionnelles (espace institutionnel et niveaux) ; professionnelles (statut professionnel des enseignants) ; matérielles (calendrier, horaire, cadre géographique) ; et sociales et culturelles (public spécifique) (Simard et al., 2010). Ce sont essentiellement ces dernières qui nous intéressent dans cette partie de notre étude étant donné qu'elles concernent les attentes et besoins des élèves : les attentes des élèves peuvent être explicites alors que leurs besoins d'apprentissage restent implicites (Simard et al., 2010, p. 103).

L'enseignant, subissant ces contraintes, de l'ordre de la raison, a aussi une certaine liberté dans les choix qu'il effectue lorsqu'il planifie et lorsqu'il interagit en classe quand surviennent les occasions. La distinction, entre les raisons et les occasions, met en évidence une interdépendance entre le geste de planification et l'interaction durant la séquence d'enseignement. Les études qui ont été réalisées à ce sujet appartiennent essentiellement au domaine de la psychologie cognitive. Ces théories pourront étayer notre point de vue en apportant des éléments interprétatifs du geste que nous étudierons d'un point de vue didactique.

#### **4. Planification et séquence d'enseignement : en interdépendance**

Bressoux et al. (2002) ont publié une synthèse concernant *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Dans cet ouvrage, la conception des stratégies ne se limite pas à concevoir le professeur comme un « stratège » (où la stratégie serait consciente et explicite)

mais intègre toute une série de comportements « stratégiques » inconscients, implicites, incertains ou encore résultant d'automatismes<sup>166</sup>. La présence d'un chapitre consacré aux *effets de la planification sur l'activité de l'enseignant en classe* (Dessus, 2002) montre cette conception d'interdépendance entre la planification et la séquence d'enseignement. Dessus met en perspective différentes études concernant la planification (considérée du point de vue cognitiviste comme processus mental), dont certaines seront brièvement abordées ci-après.

#### **4.1. Les apports des théories cognitivistes**

Clark et Peterson (1986) exposent deux manières de traiter de la planification : d'un point de vue cognitiviste, les chercheurs tentent d'identifier les processus mentaux des enseignants lorsqu'ils planifient et lorsqu'ils donnent cours ; d'un point de vue ethnographique ou phénoménologique, la planification est envisagée comme l'ensemble des « (...) choses que les enseignants font quand ils disent qu'ils planifient » (Clark & Peterson, 1986, p. 260, cité par Dessus, 2002, p. 17). Ce sont surtout les premières qui nous intéressent. Nous ne nous plaçons pas du côté des chercheurs qui tentent de donner à voir ce qu'il se passe dans la tête de l'enseignant mais ce qui ressort du processus mental de planification dans ses discours et ses gestes d'enseignement. Les théories qui ont tenté d'expliquer ces processus peuvent en partie éclairer notre point de vue.

#### **4.2. Routines et imprévisibilité : la distinction entre les dispositifs et les activités**

Selon Yinger (1979) et Leinhardt et Greeno (1986), la fonction principale de la planification est d'élaborer des routines d'enseignement. Yinger (1979) décrit les routines comme « des procédures dont la fonction principale est de contrôler et coordonner des séquences comportementales spécifiques » (p. 165). L'auteur considère la planification comme « une prise de décisions relatives à la sélection, à l'organisation et à la sériation de routines » (p. 165, cité par Vaeremans, 2013, p. 104). Cette théorie typiquement cognitiviste est contestée par les études de l'action située<sup>167</sup> telles que celle de Casalfiore (2000), selon laquelle l'activité émerge en classe et n'est que difficilement planifiable (Dessus, 2002). A cet égard, nous avons distingué le dispositif, conçu par l'enseignant, qui peut être planifié, et l'activité qui est la réalisation en classe de la tâche prévue dans le dispositif. Cette distinction nous permet de mettre en avant cette idée qu'effectivement, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, « tout » ne peut pas être anticipé, et qu'il ne serait pas forcément constructif pour l'enseignement et les apprentissages que cela le soit.

#### **4.3. Les éléments principalement pris en compte dans la planification : contenus, élèves, matériel**

Se référant à la revue de Shavelson et Stern (1981), Dessus (2002) relève les trois éléments qui sont principalement pris en compte lors de la planification selon les études menées à ce sujet : « le contenu enseigné occupe généralement la plus grande part des préoccupations des enseignants planifiant, suivi des caractéristiques des élèves et, en moindre part, du matériel »

---

<sup>166</sup> En ce qui concerne la part consciente des processus décisionnels de l'enseignant, Clark et Peterson (1986), grâce à l'analyse de verbalisations rétrospectives d'enseignants, ont mis en avant que seulement dans 25% des cas, les décisions des enseignants étaient conscientisées. (Riff et Durand, 1993)

<sup>167</sup> L'expression d' « action située » est introduite par Suchman (1987) pour « souligner que tout cours d'action dépend de façon essentielle de ses circonstances matérielles et sociales. Plutôt que d'essayer d'abstraire l'action de ses circonstances et de la représenter comme un plan rationnel, mieux vaut étudier comment les gens utilisent les circonstances pour effectuer une action intelligente » (p. 50, cité et traduit par Clot et Béguin, 2004, p. 37).

(p. 18). Ces résultats corroborent notre volonté de définir un geste de planification qui soit lié autant à l'objet d'enseignement (cependant, nous y incluons les choix de type matériel) qu'à l'influence des caractéristiques des élèves, qui apparaissent au travers de l'archiélève. Comme le souligne Dessus (2002), ce constat montre que le modèle tylerien<sup>168</sup>, c'est-à-dire le « modèle linéaire et prescriptif, préconisant de débiter la planification par l'énoncé des objectifs, puis de continuer en spécifiant l'organisation des activités d'apprentissage et leur évaluation » (p. 18)<sup>169</sup>, qui est celui le plus fréquemment utilisé dans le cadre de la formation des enseignants et de la conception de moyens informatisés d'aide à la planification, ne correspond pas au processus effectif de planification. D'ailleurs, Tochon (1993a) a pour but de repenser la formation des enseignants, estimant qu'elle s'appuie sur des théories décalées par rapport à la pratique. En effet, Tochon (1989b), à la suite de Yinger (1979), s'oppose aux descriptions classiques d'une planification linéaire par objectif en affirmant que l'interaction de l'enseignant avec les élèves prédomine dans le choix des activités planifiées<sup>170</sup>.

Comme cela est mis en avant par Vaeremans (2013), différentes recherches ont montré que les préoccupations premières des enseignants au moment de planifier n'étaient pas les objectifs mais plutôt les élèves et leurs besoins, leurs intérêts et leurs aptitudes (Charlier, 1989; Shavelson et Stern, 1981; Zahorik, 1975). Selon Zahorik (1975), 81% des décisions sont relatives à la mise en activité des élèves. A leur tour, Shavelson et Stern (1981) observent que les enseignants planifient des activités en fonction des différents profils d'élèves dans la classe auxquels ils tentent de s'adapter. Nous voyons donc que, selon la déclaration des enseignants dans ces diverses recherches, la place accordée aux élèves dans le processus de planification semble très influente, toujours liée à la conception de ce que nous appelons les dispositifs (les activités étant la réalisation effective de ces dispositifs) selon les contenus d'enseignement.

Pour définir l'écart entre la planification et la séquence d'enseignement, différentes typologies ont été réalisées, tantôt se référant aux profils des enseignants ou des séquences d'enseignement, tantôt aux types de modifications et à la manière dont les enseignants s'y adaptent.

## **5. Typologies de modifications : profils d'enseignants, de décalages et de séquences**

De nombreuses recherches se sont penchées sur les liens entre la planification et la séquence en classe, pour tenter d'individualiser les décalages et leurs causes. Selon le compte rendu de Dessus (2002), nous en passons quelques-unes en revue pour illustrer certaines typologies existantes concernant les profils d'enseignants planifiant et s'adaptant, les types de décalages

---

<sup>168</sup> Dessus (2002) met en évidence trois modèles coexistants et compatibles entre eux de planifications issus des nombreuses modélisations cognitives telles qu'élaboré par Charlier et Donnay (1987), Clark et Peterson (1986), Edmonds, Branch et Mukherjee (1994), ou encore Ragan et Smith (1996) : « les modèles tyleriens, issus de la méthode linéaire de planification de Tyler ; les modèles décisionnels, issus de diverses applications de la théorie de la décision au jugement de l'enseignant (Cadet, 1997; Dessus et Maurice, 1998; Maurice, 1996c) ; et les modèles « de résolution de problèmes » (Charlier, 1989; Charlier et Donnay, 1987) ». (Dessus, 2002, p. 18)

<sup>169</sup> Le modèle présent dans l'ouvrage de Tyler (1950) conçoit l'activité selon quatre étapes linéaires : « 1) la détermination d'objectifs d'apprentissage, 2) des contenus à enseigner, 3) l'organisation des conditions d'apprentissage, 4) la détermination de procédure d'évaluation » (Riff et Durand, 1993, p. 87). Il est contesté par de nombreux chercheurs tels que Shavelson et Stern (1981); Zahorik (1975) et Tochon (1993a), pour qui ce modèle est inadapté à la réalité de la classe et trop chronophage (Vaeremans, 2013).

<sup>170</sup> Une alternative au modèle de Tyler (1950) est celui de la planification selon la résolution de problème (Charlier, 1989).

et les types de séquences selon ces décalages<sup>171</sup>. Pour notre part, nos observations porteront sur ces modifications dans la différence entre les dispositifs modifiés et les activités réalisées en classe, mais les différentes typologies pourront nous donner quelques pistes interprétatives des résultats que nous obtiendrons.

### **5.1. Profils d'enseignants selon les décalages**

Morine-Dershimer (1978), sur la base d'une comparaison entre le plan et ce qu'il se passe en classe, a établi une typologie d'enseignants basée sur les réactions corrélées à la quantité de différences entre le plan et la séquence. Ceux-ci restent soit centrés sur le plan, quand les différences entre le plan et le cours sont très faibles, soit centrés sur la réalité du cours, quand les différences sont mineures et que l'enseignant prend plus de décisions en classe en tenant compte des réactions des élèves, ou encore, centrés sur les problèmes rencontrés, quand il y a beaucoup de différences entre le plan et la leçon et où l'enseignant, face aux difficultés rencontrées en classe, doit modifier considérablement ce qu'il avait prévu.

Bru (1991, 1992) a comparé des planifications dont les réalisations en séquences d'enseignement se sont avérées très différentes. L'auteur établit trois profils d'enseignants en fonction du nombre de variables dans leur plan et leur action en classe : les plans et actions suivant beaucoup de variables ; les plans prévoyant beaucoup de variables mais dont le nombre est réduit dans l'action ; et enfin, les plans et actions qui incluent peu de variables à la base. L'auteur répartit onze variables en trois catégories : 1) les variables didactiques relatives aux contenus (*sélection et organisation des contenus ; niveaux taxonomiques des objectifs*<sup>172</sup> ; *activité sur les contenus*) ; 2) les variables relatives aux processus pédagogiques (*les conditions de la dynamique de l'apprentissage ; la répartition des initiatives – ou ce que nous appelons les formes sociales de travail, définies dans Schneuwly et Dolz (2009) – voir chapitre 8 ; les registres de la communication didactique ; les modalités d'évaluation*) ; 3) les variables relatives au dispositif pédagogique (*lieux et espaces d'enseignement-apprentissage ; le regroupement des élèves ; l'organisation temporelle ; les matériels et les supports didactiques*) (Bru, 1994, p. 4-6). La première est, selon l'auteur, une variable de type didactique alors que les deux autres sont liées aux processus et dispositifs pédagogiques. Tout comme pour la théorie de Tochon présentée ci-dessus concernant les types de gestion des enseignants, nous ne partageons pas cette distinction. Selon nous, toutes les variables présentes dans les catégories dites pédagogiques sont liées à un enjeu didactique. Cette catégorisation est intéressante car elle relie des profils d'enseignant à des types de séquences définis par la quantité de variables présentes dans le plan et dans la séquence. Ces variables auxquelles sont associés les décalages (entre plan et séquence) sont liées aux différents gestes des enseignants (qui, selon nous, sont tous d'ordre didactique).

### **5.2. Profils de séquences et types de décalages**

Chautard et Huber (1999) identifient quatre « profils de leçons » : celles qui présentent peu d'imprévus ; celles qui présentent beaucoup d'imprévus ; celles qui contiennent un « diagnostic » des imprévus ; et celles dont le diagnostic fait l'objet d'une prise de décision pour la gestion des imprévus.

---

<sup>171</sup> Un tableau exhaustif se trouve dans Dessus (2002, p. 22).

<sup>172</sup> Bru (1994) précise que « les taxonomies distinguent plusieurs niveaux : les objectifs relevant des connaissances factuelles (associations), les objectifs de compréhension, les objectifs procéduraux, les objectifs de résolution de problèmes... » (p. 4).



Pour sa part, Altet (1994) identifie quatre types de décalages entre le plan prévu et ce qui se passe en classe qui sont liés : à la stratégie, à l'objectif, à la consigne, ou encore, aux critères de la tâche.

Ces caractéristiques se réfèrent donc essentiellement au travail de l'enseignant et à son rôle dans les modifications. Nous revenons plus loin sur les facteurs qui peuvent influencer la planification mais nous notons que, bien que ces études mettent en avant la part influente des contenus enseignés et leur corrélation avec les élèves à qui s'adressent les planifications, aucune typologie ne met en avant cette articulation didactique. Nous voudrions le faire selon l'angle de l'archiélève. Nous allons donc maintenant aborder les théories sur les facteurs influençant ces modifications en les reliant à ce que nous avons identifié comme archiélève selon l'articulation triangulaire didactique.

Précisons que, d'un point de vue didactique, nous souhaitons établir une typologie des modifications (terme que nous préférons à celui, connoté péjorativement, de décalage) sur la base de l'unité qu'est le « dispositif ». Nous verrons, en effet, que pour notre part, nous miserons sur une observation de ces modifications dans la différence entre les dispositifs modifiés et les activités réalisées en classe.

## **6. Facteurs d'influence sur la planification et ses modifications en interaction : élèves, enseignants et objet d'enseignement ?**

Plusieurs recherches ont mis en avant différents facteurs pouvant influencer la planification et les modifications de plan qui interviennent en interaction. Nous en présentons quelques-unes permettant de mettre en avant les facteurs liés au triangle didactique. Nous verrons que, s'ils sont présents en filigrane dans les recherches, ils ne le sont jamais conjointement.

### **6.1. Facteurs d'influence de la planification : enseignants, élèves, contexte**

Wanlin (2009) s'intéresse aux processus psychologiques qui régissent la « pensée enseignante » lorsque l'enseignant planifie et lorsqu'il donne un cours. L'auteur définit trois facteurs qui influencent la planification enseignante : 1) ceux qui relèvent de l'enseignant lui-même (comme le choix des contenus, les valeurs et intérêts personnels et subjectifs, les représentations<sup>173</sup> des élèves, de l'institution et des outils à disposition) ; 2) ceux qui renvoient aux élèves (leurs résultats, leurs rôles comme collaborateurs - ce qui fait référence aux concepts d' « élève collectif » et de « steering group », leurs degrés, leurs performances, leur participation, leur engagement et leurs motivations, leurs besoins, leurs capacités, leurs intérêts ainsi que le diagnostic de leurs difficultés) ; ou encore, 3) ceux qui sont liés au contexte (c'est-à-dire aux ressources curriculaires, aux programmes, au temps, aux matériels à disposition, à la coopération entre enseignants, à la formation, etc.). Cette conception inclut, d'une part, l'archiélève et, d'autre part, la spécificité de l'objet d'enseignement. L'archiélève se retrouve aussi bien dans le premier facteur d'influence, « enseignant » (se référant aux représentations que l'enseignant a de ses élèves), que dans le deuxième facteur d'influence, « élève » (se référant à la distinction entre l'élève collectif et le steering group – voir chapitre 3 – et, nous ajoutons, à l'écart qui peut se créer entre ceux-ci et les élèves en classe). La spécificité de l'objet d'enseignement apparaît à travers les facteurs 1. « enseignant » (dans le choix des contenus, des intérêts et des outils), 2. « élèves » (par exemple, dans leur motivation) et 3. « contexte » (par les ressources qui existent pour l'enseignement de l'objet, son lien dans le programme de l'année, etc.).

---

<sup>173</sup> Voir paragraphe sur les représentations traitées plus loin.

## 6.2. Facteurs d'influence de la réflexion interactive : enseignants, élèves, contexte

Wanlin et Crahay (2012) décrivent la séquence d'enseignement comme une série de résolutions de dilemmes (pouvant être corrélés aux situations imprévues décrites dans le chapitre précédent) :

(...) la réflexion et l'action des enseignants est gouvernée [*sic*] par la résolution des dilemmes. (...) Les dilemmes sont des situations perçues par l'enseignant comme étant problématiques, dans lesquelles des croyances, des buts ou des indices contradictoires entrent en compétition. (Wanlin et Crahay, 2012, p. 24)

Les auteurs identifient, selon les trois mêmes groupes de facteurs cités précédemment, ceux qui influencent la pensée réflexive des enseignants pendant la séquence : ceux qui relèvent de l'enseignant comme les états émotionnels et sentiments personnels, les effets de la formation initiale et l'expérience professionnelle. Ensuite, le facteur « élève » est révélé par les jugements des enseignants sur leurs élèves selon trois catégories : l'engagement dans les activités d'enseignement ; les résultats d'apprentissage, la performance et le niveau de compétence et de compréhension des élèves ; et les facteurs complémentaires tels que les traits de caractère, l'environnement familial, les liens avec leurs condisciples, le sexe, le langage corporel, et les mimiques faciales. Viennent enfin, les facteurs contextuels tels que l'environnement matériel, les facteurs sociaux comme le regard des collègues et de la société, les ressources curriculaires, les contraintes temporelles, l'agenda, l'horaire, etc., et aussi les décisions planificatrices (vis-à-vis desquelles on trouve une flexibilité, adaptation et improvisation). Bien que l'influence des autres dimensions soit bien sûr indéniable, nous nous centrons sur celle de l'archiélève, des élèves et de la spécificité de l'objet d'enseignement, dans notre cas, la lecture réputée littéraire de textes dits littéraires. L'influence de l'archiélève lors de l'interaction intervient, selon nous, lorsque l'enseignant renégocie son image de l'archiélève sur la base des réactions des élèves et adapte le prévu. Bien sûr, il s'agira toujours d'une interprétation des actions des élèves par l'enseignant, ce que les auteurs appellent les « jugements » des enseignants sur leurs élèves dans l'interaction, définis par les caractéristiques des élèves dans la réalisation des tâches. La spécificité de l'objet apparaît de façon encore plus implicite dans cette description alors que, nous voulons le démontrer, elle occupe une grande influence dans les aménagements que l'enseignant opère lorsqu'il est confronté à ces « dilemmes ».

## 6.3. Facteurs d'influence des modifications de plan : de la création individuelle à la personnalité de la classe

Barrère (2002) décrit un écart entre les programmes et les prescriptions imposées aux enseignants et leurs préparations de cours. Elle montre comment les enseignants adaptent leurs démarches pour prendre en compte, d'une part, ce qui leur est imposé, et, d'autre part, la réalité scolaire. Plus récemment, Daina (2013) a fait un travail similaire en didactique des mathématiques, concernant la transformation de planifications d'enseignants par rapport aux moyens d'enseignement à disposition (précisément, les moyens Corome<sup>174</sup>) et son utilisation en classe<sup>175</sup>. Dans une analyse de la différence entre une tâche prescrite (imposée par les

---

<sup>174</sup> Il s'agit de moyens d'enseignement pour le primaire, édités par la Commission romande des moyens d'enseignement (COROME) entre 1999 (4P) et 2001 (5P et 6P). (Daina, 2013)

<sup>175</sup> Précisément, Daina (2013) étudie la préparation de séquences de mathématique sur la notion d'aire. Le support sur la base duquel ont été analysés les écarts entre la préparation et la séquence est le moyen d'enseignement COROME et son utilisation variable selon cinq enseignants. Cette recherche est centrée sur le travail enseignant et « s'intéresse donc principalement aux déterminants liés à la personnalité de l'enseignant, à son histoire au regard des contraintes institutionnelles ou sociales, etc. » (p. 275).

chercheurs) de mathématique portant sur des connaissances géographiques<sup>176</sup> et la tâche effectivement présentée en classe (du point de vue enseignant), et ensuite du point de vue de l'activité (tâche réalisée des élèves), Ligozat (2009) identifie les déplacements dans la tâche sur la base desquels il est possible de reconstruire la tâche effectivement présentée. L'auteure observe par exemple l'ajout d'une tâche à la tâche initiale prescrite, issue de la nécessité d'exposer un savoir essentiel au traitement du problème (Ligozat, 2009, p. 246-247).

Bien que nous ne tiendrons pas compte de cette variable (écart entre le prescrit avec la planification ou la séquence effective) dans le cadre de notre recherche (car elle ne comporte pas de prescription, voir chapitre 8), il est évident que ces contraintes sont influentes sur le geste de planification et renvoient à la composante des contraintes déjà évoquées (par exemple, dans les théories de Perrenoud, Porcher, Wanlin, etc.). Barrère (2002) décrit un double écart entre le prescrit et le planifié, d'une part, le planifié et la séquence d'enseignement, d'autre part, qui est la « réalité de base » des enseignants (p. 45) :

Préparer les cours, c'est alors exercer cette autonomie, qui commence avec la critique du programme, se poursuit par le choix d'options pédagogiques, et se manifeste par un travail de création individuelle de « son » propre cours, irréductible totalement à un autre. Enfin, la préparation des cours est le lieu d'une évaluation rétroactive permanente. C'est l'heure de classe qui seule décide du degré de sa réussite, la rendant incertaine et aléatoire dans ses effets, même si elle est valorisée en tant que telle par les enseignants (p. 45-46)

A la suite de Perrenoud, Barrère décrit la préparation d'un cours comme un « bricolage intellectuel »<sup>177</sup> (p. 92), lorsque l'enseignant doit prendre des décisions sur la base des contraintes (imposées entre autres par les prescriptions) tout en affirmant ce que Daina (2013) appelle la personnalité de l'enseignant, marquée par un certain degré de liberté. A cet égard, Barrère décrit l'écart entre ce qui est préparé et ce qui se passe en classe comme un déploiement d'incertitudes et ajoute aux théories évoquées précédemment cette notion de « création individuelle » du cours propre.

Indépendamment du temps de préparation, selon Barrère, une même séquence prévue peut très bien fonctionner avec une classe et pas du tout avec une autre classe d'un même niveau. L'auteure donne l'exemple d'un enseignant perplexe face à deux classes ayant réagi de façon opposée vis-à-vis d'un cours donné sur le procès Papon : « j'ai essayé de le refaire avec l'autre [classe de quatrième] et y'a pas eu de questions, ils s'en foutent... Papon, ils s'en

---

<sup>176</sup> Il s'agit d'une tâche de calcul de distance mathématique – et proportion d'échelle – sur deux cartes géographiques de la Suisse.

<sup>177</sup> En 1983, Perrenoud décrit l'action de l'enseignant lorsqu'il prépare des séquences d'enseignement comme un « bricolage ». Il reprend cette notion de la théorie de Lévi-Strauss (1962) lorsqu'il utilise les termes de « bricolage intellectuel » pour décrire la *Pensée sauvage*. Le bricolage est circonscrit par les contraintes mais reflète aussi une certaine liberté de l'enseignant dans la fabrication des séquences à partir de ce que Perrenoud appelle des « matériaux » assez divers. L'enseignant planifie en permanence des dispositifs en les concevant, en les réinventant sur la base de documents existants, de matériels didactiques prévus pour les enseignants, et tenant compte aussi des différences des élèves (notamment leurs acquis et leurs lacunes), etc. Pour l'auteur, dire de l'enseignant qu'il bricole équivaut à dire qu'il fait avec « les moyens du bord » (p. 209) pour concevoir ses dispositifs en classe. Il conçoit des dispositifs qui lui semblent cohérents en sélectionnant et en transformant toute une série de matériaux tels que : « les élèves » ; « l'ensemble des textes et documents de tous genres que collectionne un enseignant ou qu'il peut trouver dans un centre de documentation » ; « les équipements techniques disponibles » ; « les matériaux et outils » ; « l'environnement proche, humain et matériel » ; « l'actualité » ; « toute l'information dont disposent ensemble le maître et les élèves, leurs connaissances, leur culture » (p. 209-210). Pour notre part, nous n'utilisons pas ce terme qui est dépréciatif pour le métier d'enseignant : tout comme aucun scientifique n'oserait dire qu'un médecin ou qu'un avocat est « ignorant » (voir chapitre 5), il ne dirait jamais qu'ils « bricolent ». Parce qu'en effet, il ne bricolent pas, même s'il y a, comme dans tout métier, des dimensions qui s'apparentent de loin au bricolage. En faire la caractéristique essentielle est dépréciatif.

foutent » (CZ18) » (Barrère, 2002, p. 68). L'auteure parle alors de « personnalité de classe » (p. 68).

Ces résultats posent la question de la différenciation de l'archiélève selon la classe : une planification doit-elle s'adresser à une classe ou peut-elle être réalisée pour toutes les classes d'un même niveau ? Si l'enseignant projette un archiélève indifférencié selon le degré scolaire, il réalisera alors une planification prévue pour toutes les classes de ce même niveau. Nous faisons l'hypothèse que, plus l'archiélève est indifférencié et plus l'enseignant devra s'adapter ensuite à la réalité de la classe, au titre de ce que Barrère appelle la personnalité de la classe. Selon nous, ce que recouvre cette expression de la personnalité de la classe est justement à aller découvrir dans cet écart entre l'archiélève et les réactions des élèves aux dispositifs. De plus, ces composantes sont étroitement liées à l'objet d'enseignement.

Cependant, pour Barrère (2002), le renouvellement de planification que requiert chaque classe particulière représente un effort presque inutile à cause de la dimension fortement aléatoire de la réussite d'une planification d'une classe à l'autre. Pour elle, la séquence n'est que difficilement prévisible :

En fait, cette personnalité de classe plaiderait pour un renouvellement des cours pour chacune d'entre elles. Mais cette tâche est non seulement disproportionnée en temps, mais aléatoire puisque le cours est faiblement prévisible. (...) Les aléas de l'interaction pédagogique rendent toujours incertaine la rentabilité d'un effort de renouvellement ou d'un investissement particulièrement intense. (p. 68-69).

Selon nous, il y a une différence entre la prévisibilité d'une séquence et son anticipation selon la personnalité de la classe. Nous pensons, pour notre part, qu'il est important, dans le geste de planification, de tenir compte de la spécificité, et même des spécificités de la classe plutôt que de prévoir une planification indifférenciée. Plus l'archiélève sera indifférencié et plus l'enseignant devra faire preuve de souplesse et de flexibilité lors de la séquence alors que, nous l'avons vu dans le chapitre précédent, la gestion des imprévus est complexe et ne permet pas toujours aux enseignants d'y répondre adéquatement, c'est-à-dire en permettant aux élèves de changer leurs représentations du savoir ou du savoir-faire qui leur est enseigné. Le terme de rentabilité, utilisé par Barrère, ne nous semble pas approprié dans le cadre de l'enseignement et si l'on doit aller dans cette logique, il nous semble que l'intensité de l'investissement de l'enseignant sera multipliée durant l'interaction si celui-ci n'a pas tenu compte des spécificités de la classe en amont.

#### **6.4. Facteur d'influence des modifications de plan : l'objet d'enseignement, le cas des « mots difficiles »**

Dans les paragraphes précédents, l'objet d'enseignement n'est pas identifié comme facteur influençant la planification et ses modifications en classe. Nous présentons une étude qui prend en compte ce facteur et met en exergue la difficulté d'anticiper l'interaction lorsqu'elle concerne l'objet d'enseignement. La recherche de Plane (2010) identifie des décalages entre les prescriptions, les discours et les pratiques concernant l'enseignement du lexique<sup>178</sup>. L'étude spécifique qui a été faite concerne les « mots difficiles » c'est-à-dire les mots d'un

---

<sup>178</sup> La chercheuse observe notamment que, d'une part, les prescriptions officielles (françaises), focalisent sur l'apprentissage de la lecture, de la grammaire et de l'orthographe en classe de français, marginalisant ainsi l'enseignement du lexique, au niveau primaire en tout cas [au secondaire, les prescriptions sont plus explicites à l'égard de l'importance d'enseigner le lexique] ; d'autre part, les discours ordinaires sur le lexique expriment certaines lacunes chez les élèves concernant la non-maitrise du lexique ou du manque de « vocabulaire » ; en même temps, les études sur la pratique révèlent que le lexique consiste rarement en un enseignement consistant et est même, au contraire, très peu enseigné.

texte à enseigner considérés par les enseignants comme difficiles ou problématiques pour les élèves<sup>179</sup>.

Plane montre que les enseignants ont une idée préconçue de ce que doit être la compréhension d'un texte en relevant que les difficultés de celui-ci ne sont pas forcément là où les enseignants s'y attendent. L'une des consignes de la recherche était de déterminer au maximum cinq mots du texte qui seraient définis pour les élèves en note de bas de page. Ce nombre limité de « mots difficiles » à sélectionner contraignait les enseignants et permettait de voir les mots qu'ils privilégiaient. L'un des critères des enseignants repose sur la fréquence d'utilisation d'un mot, privilégiant les mots rares<sup>180</sup>, et la nécessité de les comprendre pour comprendre le sens de la phrase. La chercheuse relève cependant que les choix des enseignants reflètent aussi leur propre insécurité lexicale, tout autant que celles des élèves, lorsque, par exemple, ils sélectionnent un mot au détriment d'un autre malgré le fait que le sens global de la phrase soit compréhensible. Ceci parce que les enseignants pourront sans problème donner aux mots non définis en notes une définition « improvisée » (ou même préparée) oralement lors de la séquence. En outre, Plane (2010) identifie que la catégorie des mots difficiles ne correspond pas à une catégorie linguistique mais « fonctionnelle », dans le sens qu'elle est caractérisée par son « efficacité pragmatique » :

(...) il existe une catégorie empirique des « mots difficiles », qui se présente sous la forme d'une liste ouverte, et qui n'est ni une catégorie linguistique, ni une catégorie didactique, mais une catégorie empirique à fonction pédagogique (p. 85).

Cette catégorie se compose de mots dont la difficulté est estimée par les enseignants, du moins, ce sont les mots qui, selon ceux-ci, poseront problème aux élèves. Cependant, ce n'est pas pour autant la liste effective des mots qui posent problème aux élèves. De plus, nous l'avons dit, elle reflète parfois plus l'insécurité lexicale des enseignants que celle appréhendée des élèves.

Ce qui nous paraît intéressant dans ces résultats est que, face à un texte pour lequel l'enseignant peut se sentir en insécurité dans son enseignement, sa construction de l'archiélève pourra refléter ses propres appréhensions plutôt que les difficultés estimées et anticipées de la part des élèves. Ceci rappelle les théories évoquées dans le chapitre 5 de Van Grunderbeeck (1994) et Marlair et Dufays (2011) où l'enseignement du texte était fondé sur la difficulté perçue par l'enseignant appliquée aux difficultés que devraient ressentir les élèves. La recherche de Plane (2010) interroge ainsi la possibilité d'anticiper les difficultés que les élèves éprouveront en classe et met en avant un facteur potentiel de modification entre le plan et la séquence : un mot censé connu par l'archiélève pourra poser problème à certains élèves de la classe. Il ne nous semble cependant pas étonnant que les enseignants préfèrent assurer dès la planification les notions pour lesquelles ils se sentent moins à l'aise et se laisser la place d'improviser durant la séquence sur les contenus pour lesquels ils se sentent plus surs. Nous pouvons relier cette problématique à celle de l'enseignement d'un texte résistant (voir chapitre 1), les éléments sélectionnés durant la planification de la séquence ne correspondront pas forcément aux dimensions du texte sur lesquelles ils passeront le plus de temps en classe.

---

<sup>179</sup> La démarche consistait à interroger des enseignants du primaire (précisément, du CM2, correspondant au 7PHarmos suisse) sur la manière dont ils enseigneraient un texte sélectionné par les chercheurs pour sa complexité par la multiplicité des thématiques et de genres qu'il contient : il s'agit d'un texte composite issu de la revue *Sciences et vie junior* sur le déchiffrement des hiéroglyphes par Champollion, articulé selon la double thématique historique et paléographique.

<sup>180</sup> Cependant, la chercheuse montre aussi que les enseignants sont pris dans une contradiction : enseigner des mots courants dont l'ignorance apparaîtrait comme « inacceptable » ou enseigner des mots rares pour dépasser leur étrangeté.

Nous avons vu que les trois pôles du triangle didactique sont présents en filigrane dans ces différentes théories sur les facteurs d'influence des écarts entre le prévu et l'imprévu, sans qu'ils ne soient forcément reliés entre eux. Nous comptons donc les corrélés grâce à l'angle d'analyse de l'archiélève. A cet égard, la planification a été abordée sous l'angle de l'image que les enseignants se font de leurs élèves, ce qui a été défini selon le terme de « représentations ».

## **7. L'archiélève dans la planification : les « représentations »**

Nous présentons donc certaines recherches concernant les « représentations » que les enseignants ont de leurs élèves, par la proximité qu'entretient la notion d'archiélève avec celle des représentations selon cette acception.

### **7.1. Précisions terminologiques : les représentations des enseignants, des élèves et des savoirs**

Jusqu'à présent, pour éviter des confusions entre les représentations des sujets sur d'autres sujets (points de vue psycho- et socio-pédagogique) et celles de ces mêmes sujets sur des objets d'enseignement (point de vue didactique), nous avons choisi d'utiliser le terme de *représentation* essentiellement lorsqu'il concerne les savoirs et non le point de vue des enseignants sur les élèves. Nous avons, en effet, préféré nous référer directement à une entité, l'archiélève, plutôt que de parler de représentation des enseignants sur les élèves. Les diverses théories concernant la planification appartiennent à différents domaines et la plupart de celles-ci se réfèrent à la représentation, soit dans ses acceptions sociales, comme représentation collective (Durkheim, 1898) (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 502), soit, majoritairement, cognitive comme « mode intellectuel propre à une personne de conceptualiser sa pensée » (Legendre, 1988/1993, p. 1111). Nous avons décidé de nous référer pour cette partie de chapitre à cette définition de Charlier qui englobe une perspective cognitive multidimensionnelle :

Les représentations ont été définies comme des entités hypothétiques multidimensionnelles, chargées affectivement, qui cristallisent des significations accordées à des particuliers, à des classes ou à des structures, chez un individu ou un groupe, à un moment donné, dans un projet particulier (Charlier, 1989, p. 129-130).

Nous présentons donc quelques études portant sur la planification liées aux représentations des enseignants sur leurs élèves.

### **7.2. Représentation du niveau qui baisse : celui des enseignants ?**

Barrère (2002) décrit, d'un point de vue sociologique, un « malaise » issu des discours des enseignants de secondaire (en France) sur leur profession. Ce malaise se traduit par leurs représentations sur leurs élèves, sur les objets qu'ils enseignent, sur eux-mêmes en tant qu'enseignant et sur leur profession. Good et Brophy (1970) ont mis en évidence que les enseignants modifient leur comportement selon leur représentation des élèves « forts » et des élèves « faibles » (Legendre, 1988/1993). Tout comme Plane qui observait que l'inquiétude des enseignants transparaissait dans leur façon d'anticiper les difficultés en classe, Barrère corrèle la représentation qu'ont les enseignants du niveau des élèves, dont ils affirment qu'il « baisse » d'années en années<sup>181</sup>, à leur propre inquiétude reflétée dans leur discours, de voir

---

<sup>181</sup> Nombreux sont les sociologues qui contestent cette représentation, comme, par exemple, dans l'ouvrage *Le niveau monte* de Baudelot et Establet (1989).

leur propre niveau baisser pour, au final, n'être « plus que » celui du niveau auquel ils enseignent. L'auteure retranscrit les propos d'un enseignant de mathématique au lycée :

(...) chaque niveau d'enseignement, on voudrait faire comme le niveau supérieur pour montrer qu'on n'est pas aussi bêtes que le niveau qu'on demande, qu'on est beaucoup plus intelligent que ce qu'on doit faire, qu'on rajoute (p. 74-75)

Les enseignants disent lire de moins en moins « pour eux » et disent de leur niveau de connaissance qu'il baisse au fil des années d'enseignement. Ainsi, Barrère affirme à propos de cette représentation de la baisse de niveau que

(...) le niveau qui baisse, c'est avant tout alors celui des enseignants eux-mêmes. (...) Ce qui devient souvent le constat d'une « baisse de niveau » symétrique à celle des élèves (p. 77 ; 85).

Il ressort de cette recherche que les enseignants doivent faire un véritable deuil d'un travail idéalisé où ils seraient payés pour apprendre car, assez vite, une fois leurs préparations de cours terminées et rodées au fil des ans, selon leurs discours, ils ne se forment plus et ne lisent plus beaucoup : « la lecture est devenue une activité professionnalisée » (p. 87). Aussi, ils décrivent un sentiment de honte ou de culpabilité à ne pouvoir lire que dans le cadre de leur préparation de cours (p. 86). Le témoignage suivant de l'enseignant de lettres classiques au lycée décrit un sentiment de honte de n'être intéressé par la lecture « que » pour le défi que l'enseignement du texte pose. Son discours est lié à une conception d'une littérature, celles des « grands romans », qui serait supérieure à d'autres types de lecture. Les conceptions idéologiques mises en évidence par Daunay (voir chapitre 1) concernant les définitions d'une lecture littéraire et de la pression sociale qui l'accompagne, se ressentent ainsi dans le discours des enseignants.

C'est bien que ce soit anonyme parce que je voudrais pas le dire à tout le monde, j'arrive plus, ou mal à lire des romans... bon, alors d'abord y'a une question de temps parce que je fais un peu plein de choses, et bon, je regrette ça, mais sinon, les romans, ça m'ennuie, j'arrive plus bien, à part éventuellement relire des grands romans, alors et en même temps, si je dois découvrir un texte complètement nouveau, y compris moderne, dans une perspective de travail c'est-à-dire comment on va l'étudier, comment on va le découper... alors à la fois pédagogique et didactique, alors là, ça devient intéressant, ben oui parce que là, il y a un défi, c'est marrant, j'y arrive alors que j'y arriverai pas si c'était pour moi (p. 86-87)

Cet enseignant culpabilise de trouver de l'intérêt aux lectures, considérées comme inférieures par rapport aux « grands romans », en utilisant les outils qu'il enseigne aux élèves. Cela pose des questions sur les représentations des enseignants concernant la lecture (et, nous l'avons dit, la définition du littéraire abordée dans le premier chapitre), les textes et les méthodes qu'ils enseignent et l'influence de ces représentations sur les élèves et leurs apprentissages. En effet, Barrère commente cet extrait :

Il peut paraître étrange que cette preuve de professionnalisme, « ne » considérer un texte « que » sous ses aspects pédagogiques ou didactiques puisse se dire dans les termes d'un aveu, un aveu si lourd qu'il est en même temps nuancé, au profit des « grands romans » qu'il serait blasphématoire d'abandonner avec le reste de la littérature ? (p. 87)

Nous avons vu (chapitre 4) les effets d'une catégorisation d'élèves « faibles », ou encore d'« imbéciles ». Barrère (2002) observe un phénomène inverse lié à ce complexe des enseignants vis-à-vis de leur propre niveau, qui impacte leur vision des élèves : soit leur niveau baisse, soit les élèves agacent car ils semblent trop surs d'eux. Ces élèves sont parfois les enfants de parents occupant un statut social élevé vis-à-vis duquel l'enseignant se sent menacé :

Mais lorsque ce sont les élèves qui en « rajoutent », l'inquiétude latente des enseignants peut s'exprimer par une certaine animosité. Le niveau enseignant se définit alors par un différentiel trop étroit, et donc inconfortable avec le niveau des élèves. Parmi les types d'élèves fort peu appréciés des enseignants, on trouve, surtout dans les bons établissements la catégorie des élèves trop sûrs d'eux, et

qui ont tendance à « vous regarder de haut », faisant parfois préférer les moins bons établissements : « A M..., y'avaient des élèves, je trouvais qu'elles en savaient plus que moi, c'est un peu fou quand même parce que je pense que c'était pas vrai... » [enseignant de lettres classiques dans un lycée]. Au-delà de la supériorité sociale de fils ou filles de cadres supérieurs vis-à-vis de « simple enseignants », terme dans lesquels ces derniers interprètent cette attitude, c'est bien sur le terrain du savoir que se joue une interprétation désagréable : « il faut un certain temps pour qu'ils admettent que le prof en sait quand même un peu plus qu'eux, quoi... » [enseignant d'anglais au lycée]. (p. 75)

Dans ces différents témoignages, nous retrouvons la trace d'un complexe de la profession enseignante lorsque les enseignants ont honte de ne pas avoir le temps de lire « de la grande littérature » (qu'ils semblent opposer à une « petite » littérature enseignée aux élèves). Par ailleurs, ils peuvent se sentir dévalorisés par des enfants de personnes ayant un statut social plus élevé, les enseignants ont l'impression que leur niveau des connaissances n'est que légèrement supérieur à celui de leurs élèves, élèves par qui ils se sentent remis en question au point que certains peuvent préférer avoir affaire à une classe d'élèves décrite comme « faible ». Bien sûr, il ne s'agit que de certains témoignages, recueillis dans une perspective et dont l'objet d'étude était différent du nôtre, ces représentations ne sont peut-être pas généralisables mais elles indiquent tout de même, selon nous, une piste interprétative concernant certains discours des enseignants sur leurs élèves, les textes qu'ils enseignent et sur les décisions qu'ils prennent lorsqu'ils enseignent et planifient.

### 7.3. Représentations et théories personnelles : la base des décisions de planification

Nous pensons que ces représentations peuvent influencer l'enseignement et l'apprentissage car elles constituent en partie l'image de l'archiélève que l'enseignant se forge. A cet égard. Charlier (1989) montre l'influence des représentations et des théories personnelles dans les prises de décision des enseignants lorsqu'ils préparent un cours. L'auteure note que

(...) les représentations d'un même objet peuvent varier non seulement en fonction de la personne [...] qui en est porteuse mais aussi de la situation de référence, du projet dans lequel elles s'inscrivent, et du moment auquel elles sont formulées.<sup>182</sup> (p. 130)

Ainsi, la représentation de l'objet d'enseignement ou des élèves d'une classe peut être différente : chez un enseignant généraliste de primaire lors d'une séquence d'enseignement sur un texte classique ou chez un enseignant de français au secondaire II, lors d'une séquence de littérature sur un texte contemporain.

Charlier (1989) distingue les représentations des théories personnelles. Les théories sont « des constructions intellectuelles établissant, dans un système donné, des relations entre des objets et des actions »<sup>183</sup> (p. 130) qui peuvent être personnelles, c'est-à-dire spécifiques à un individu, ou collective, c'est-à-dire partagées par un groupe comme c'est le cas pour les théories scientifiques. Sa recherche met en avant que les décisions prises par les enseignants lorsqu'ils planifient sont, dans plus de la moitié des cas, issues de leurs représentations du

---

<sup>182</sup> Charlier (1989) ajoute une schématisation des représentations : « elles pourraient être schématisées comme suit :  $R = f[\text{objet (o), personne (p), projet (pr), situation (s), temps (t)}]$ . Exemple : *Les représentations des relations enseignant-apprenants (0) peuvent être différentes s'il s'agit :*

1. *Chez un professeur (p1), d'informatique (pr1), dans l'enseignement secondaire (s1), au début de l'année scolaire (t1) :  $R_x = f[o, p1, pr1, s1, t1]$*

2. *Chez un animateur (p2), d'un club d'informatique (pr2), organisé pendant les vacances (t2), pour des adultes (s2) :  $R_y = f[o, p2, pr2, s2, t2]$  » (p. 130).*

<sup>183</sup> Les théories « pourraient notamment être schématisées sous la forme : si (objet), alors (action) ; pour (objet), il faut (action), ou sous une forme équivalente. Exemple :

- *Si les élèves sont en difficulté, il faut les assommer de travail*

- *Pour qu'ils apprennent la syntaxe, il faut la leur faire répéter » (Charlier, 1989, p. 130).*



contenu à enseigner, de son apprentissage par les élèves ; ou de théories personnelles concernant les activités (ou dispositif), l'évaluation et les méthodes d'enseignement. En outre, les représentations traduisent dans 90% des cas le point de vue de l'enseignant, c'est-à-dire que

(...) un enseignant dira plutôt : « Je leur donne ces exercices sur la structure alternative parce qu'ils sont plus faciles pour eux » (point de vue de l'enseignant), que « Je leur donne des exercices sur la structure alternative parce que les élèves les trouvent plus faciles » (point de vue des apprenants ». (p. 117)

Etant donné la grande part attribuée par ces représentations et théories personnelles dans la planification, elles ont forcément un impact sur la séquence d'enseignement et l'apprentissage des élèves. C'est à travers la (re)constitution de l'archiélève que nous allons tenter d'évaluer la part d'influence de cette image qui se constitue autant de représentation que de théorie personnelle s'appliquant à la classe entière (archiélève indifférencié) qu'à un groupe d'individus (archiélève différencié). Nous continuerons à utiliser le terme de représentation dans le sens didactique, relatif au savoir. L'archiélève, lui, ne peut pas être défini que par les « représentations » que l'enseignant a de ses élèves car il englobe, par exemple, aussi ses théories personnelles.

La notion d'archiélève se veut didactique, articulée selon l'enseignant qui la construit, les élèves qu'elle tente de refléter et l'objet d'enseignement qui est en jeu dans sa construction. Nous allons à présent exposer une recherche concernant un genre de texte didactique, relié à la planification, qui est celui de la « préparation de cours ».

## **8. Les préparations de cours : genre scolaire écrit**

Nous avons vu que la planification est décrite comme un processus mental qui ne prend pas forcément la forme écrite. Cependant, les recherches didactiques concernant les préparations écrites de séquences d'enseignement peuvent nous donner d'autres pistes pour définir ce geste.

### **8.1. Discours contrastés et tensions entre l'écrire « pour faire » et l'écrire « pour faire faire »**

Dans le cadre d'études sur *Les écrits professionnels des enseignants* (Daunay, 2011c), la planification a été abordée selon le genre scolaire écrit de la « préparation de cours » (ou « fiche de préparation »). Celle-ci est définie suite à Durand (1996)<sup>184</sup> comme une trace écrite, « indicateur et outil de la planification didactique » (Daunay, 2011c, p. 10). Fialip-Baratte (2011) définit la préparation comme un genre scolaire reconnu par les enseignants dont les discours sont cependant contrastés : certains affirment que c'est inutile, d'autres que c'est indispensable. Différentes recherches mettent en avant les deux fonctions de la préparation : la première est d'écrire « pour faire » et la seconde pour « faire faire » (Fialip-Baratte, 2011, p. 136) ; dans le cadre de la formation, Scheepers (2014) parle d'« apprendre à écrire des préparations » et d'« écrire pour faire apprendre » (p. 17) ; ou encore, selon Barrère (2011), il s'agit du « travail pour soi » et « pour autrui »<sup>185</sup> (p. 141).

---

<sup>184</sup> Cette information est précisée par Barrère (2011) à la page 141.

<sup>185</sup> Il ne s'agit pas que des élèves (le « pour autrui de la classe », p. 142) mais aussi des inspecteurs ou chefs d'établissement (le « pour autrui de l'organisation », p. 142). Barrère (2011) met en évidence les tensions émergentes issues de ces deux « types d'autrui » (p. 142).

La préparation « pour soi » peut refléter la question des propres inquiétudes des enseignants, mises en avant par Plane (2010) et Barrère (2002), et permettrait aux enseignants d’avoir une plus grande maîtrise des contenus grâce à la préparation. Nous ajouterons une tension supplémentaire, non évoquée par Barrère (2011) (voir note 186) dans la préparation « pour autrui » : celle entre l’autrui « archiélève » et l’autrui « élèves » qui reçoivent cette séquence préparée pour un autrui qui, selon nous, ne leur correspond qu’en partie. Les différents positionnements vis-à-vis de l’utilité de la préparation écrite peuvent être corrélés à des postures d’enseignants planificateurs (ou non planificateurs) qui influenceront les pratiques d’enseignement.

## **8.2. Postures d’enseignant planificateur : l’improvisateur, le magicien, le narrateur et le dialoguiste**

Dans une analyse de plusieurs centaines de préparations de cours de stagiaires, Scheepers (2014) identifie quatre postures : celle de l’*improvisateur* qui ne prévoit pas de plan écrit ; celle du *magicien* qui réalise un plan écrit avec les contenus à « faire découvrir » aux élèves sans en indiquer les démarches, les questions ou les consignes, au moyen desquelles les savoirs ou savoir-faire vont être enseignés (et appris), l’enseignant est lui aussi un improvisateur en ce qui concerne la manière dont il enseignera les contenus, il n’anticipe pas (du moins, par écrit) ce que les élèves réaliseront en activité ; celle du *narrateur* qui prépare de longues descriptions très pragmatiques, décrivant par exemple les gestes de l’enseignant, tels que passer dans les bancs, saluer les élèves ou leur demander de prendre un stylo. Dans ces descriptions très détaillées en style direct, l’élève et les contenus à enseigner sont quasiment absents ; et enfin, celle du *dialoguiste* dont la préparation est la seule à faire apparaître la triade enseignant, élèves et contenu à enseigner :

Le *dialoguiste* inscrit au cœur de son propos le dialogue projeté avec les apprenants, faisant la part belle à des questions ou consignes très détaillées, aux réponses attendues des élèves, lesquelles intègrent les difficultés, erreurs ou représentations fausses projetées, ainsi que les pistes d’intervention pour anticiper les couacs de l’interaction pédagogique (p. 23)<sup>186</sup>.

Nous ne partageons pas le jugement de valeur présent dans le texte de Scheepers (2014) qui affirme en filigrane que seule la dernière posture est adaptée à un bon enseignement, alors que nous avons vu que « tout » ne peut pas être anticipé (chapitre 6), et qu’une anticipation trop rigide pourrait figer l’interaction. Selon Barrère (2011)

(...) il ne faut pas trop préparer, c’est-à-dire au fond ne pas trop standardiser à l’avance la classe, à la fois pour ne pas être déçu (par une sorte de protection subjective) et à la fois pour ne pas empêcher une certaine inventivité ou créativité dans l’interaction (...) la standardisation de la préparation n’est qu’une fausse promesse de maîtrise, lorsqu’on pense non pas par rapport à un amont qui serait la prescription, mais par rapport à un aval qui est la gestion de la classe. (p. 145)

Toutefois, selon Scheepers (2014), il est indispensable pour l’enseignant d’anticiper les obstacles que pourraient rencontrer les élèves dans leurs apprentissages. D’une part, nous l’avons dit, ces obstacles ne sont pas forcément prévisibles et cela dépend aussi de la manière de les concevoir (voir chapitre 6) : selon certaines théories, il vaut mieux être flexible et à l’écoute pour savoir comment réagir, s’adapter, se donner du temps si nécessaire, que de vouloir tout anticiper. D’autre part, la part écrite de ce qui est anticipé ne représente pas la

---

<sup>186</sup> Les résultats de Scheepers (2014) semblent contredire ceux évoqués ci-dessus (Charlier, 1989; Shavelson et Stern, 1981; Zahorik, 1975) concernant les dimensions visées lors de la planification : dans certains cas, essentiellement ceux des jeunes ou des futurs enseignants, les objectifs et la manière de les enseigner semblent primer sur les élèves et leurs façons d’apprendre les contenus. Ceci met en évidence le poids d’une tradition scolaire (Schneuwly et Dolz, 2009) et peut-être d’une formation estimée inadéquate comme exposé précédemment (Dessus, 2002; Tochon, 1993a).

totalité de ce qui est effectivement anticipé, les enseignants ont des fonctionnements variés. L'auteure mentionne pourtant Morine-Dershimer (1977) selon laquelle la préparation est davantage mentale que figurant sur des plans écrits : les implicites des plans écrits ne sont pas forcément à considérer comme des lacunes. Malgré cela, Scheepers les considère comme des lacunes. Elle observe, par exemple, en classe des tâches qu'elle qualifie de « bouche-trou » (ou tâche « occupationnelle »), qui ont lieu entre deux « véritables » activités, elles n'ont pas été planifiées, ni « conceptualisées », « réfléchies », ou « formatées » (p. 24). Encore une fois, ces observations peuvent être intéressantes dans ce qu'elles révèlent du fonctionnement des enseignants et pour une amorce de typologie de modifications de plan par l'ajout d'activité dite « occupationnelle » (il sera important d'établir leur lien avec l'objet enseigné pour les décrire autrement que par leur fonction occupationnelle) mais nous ne pouvons en partager la terminologie : en effet, sur la base de quel critère peut-on juger qu'une activité soit « véritable » ou non? Ces activités de transitions peuvent être improvisées sur le moment, lors d'une régulation en constituant une adaptation nécessaire et tout à fait adéquate.

Par ailleurs, Scheepers (2014) observe que la figure de l'*improvisateur* est fréquente :

Beaucoup de stagiaires ont dans un coin de leur tête une consigne d'écriture, un déclencheur d'écriture, parfois sommaire (racontez votre week-end) ou plus élaboré (imaginez la suite de cet album ou adoptez le point de vue de tel personnage dans ce récit que nous avons lu), mais ils ne consacrent pas une préparation écrite à ce type d'activité. (p. 24)

Selon l'auteure, la partie mentale de la préparation représente des lacunes qui auront, par leur manque de maîtrise, une incidence sur le fonctionnement de la séquence. Lorsqu'ensuite Scheepers prône le fait qu'il faille « convaincre » (p. 25) les futurs enseignants de la nécessité de préparer leurs cours, elle oublie de spécifier que c'est selon la posture du dialoguiste que devrait idéalement se répandre cette pratique, ce qui n'est pas forcément en contradiction avec les théories pour lesquelles trop de planification rigidifie la séquence. Le dialoguiste idéal prévoit une grande place pour les élèves dans la séquence et connaît ses élèves au point de pouvoir anticiper tous les obstacles potentiels. Cependant il s'agit d'un idéal qui, selon nous, ne reflète pas la diversité des fonctionnements des enseignants et disqualifie ceux qui fonctionnent autrement. Par ailleurs, la question de la nécessaire modification de plan est à prendre en compte car, l'écart entre le prescrit et la pratique est lié à une représentation idéale de ce que devrait être une préparation de cours :

(...) la fiche de préparation a ceci de particulier que, dans son « idéal », elle est censée prendre la forme de ce qui ne peut être qu'un compte rendu *retrospectif* du travail effectif (Daunay, 2005, p. 97, cité par Fialip-Baratte, 2011, p. 137)

Il s'agit d'études portant sur les futurs enseignants en formation mais d'autres recherches ont montré que l'improvisation est présente chez de nombreux enseignants, et pas seulement novices. Cependant, un enseignant expérimenté qui improvise n'est pas un enseignant stagiaire qui improvise. Selon Tochon (1993a) d'ailleurs, plus l'enseignant est expérimenté, plus il a intériorisé des routines et au mieux il improvisera de façon la plus « adéquate ». (Voir ci-dessous). Que la séquence se réalise de façon propice ou non aux apprentissages, nous retenons tout de même que ces postures cohabitent dans l'enseignement ordinaire lors de la préparation.

Nous voulons aborder un dernier point présent implicitement au fil de ce chapitre : celui concernant la part d'improvisation de l'enseignant lorsque surviennent des imprévus ou lorsque la planification (écrite ou mentale) le prévoit.

## 9. Improvisation et résistance

Scheepers (2014) a mis en évidence que certains futurs enseignants estimaient que la préparation de cours était inutile, se laissant ainsi libres d'improviser. En face de cela, les recherches telles que celle de Morine-Dersheimer (1978) ont montré que certains enseignants se montraient particulièrement rigides, faisant preuve de peu d'adaptabilité vis-à-vis de ce qu'ils prévoyaient dans leur plan. Nous allons maintenant exposer deux théories, l'une approfondissant et nuanciant la définition de l'improvisation en fonction de l'expertise des enseignants (Tochon) et l'autre mettant en avant une posture liée à la rigidité évoquée face au plan : celle de la résistance des enseignants (Cicurel).

### 9.1. L'inévitable imprévisibilité et la nécessaire adaptation interactive : différence entre le novice et l'expert

Tochon (1989b, 1993a, 1993b, 2004, 2013) a étudié de manière approfondie la planification ainsi que l'improvisation en classe issue de la « nécessité d'une adaptation interactive » (1989b, p. 27). L'auteur tente de différencier le travail des enseignants novices de celui des enseignants experts. Il identifie une fonction improvisationnelle dans la planification de l'enseignant (en reprenant des catégories issues de recherches comme celles de Yinger) : les enseignants experts ne planifient plus par écrit mais pensent la leçon les jours précédents ou le matin même dans la voiture ; l'improvisation est partie intégrante de la planification, car l'enseignant expert, au fil des années, a intériorisé sa matière au point de pouvoir « improviser » en classe car il possède en lui tous les contenus. Selon nous, cette intériorisation s'accompagne d'outils matériels qui les incarnent, de tâches, de dispositifs, etc.

Sur la base d'entretiens concernant les écrits professionnels, Daunay (2011b) fait un constat similaire : alors que les jeunes enseignants déclarent accorder une grande importance à la préparation des cours, les enseignants plus anciens disent préparer de moins en moins par écrit les cours, mis à part pour certaines activités spécifiques.

Pour Tochon (1993a), l'improvisation adaptative au contexte interactionnel se définit par « l'aptitude à exceller dans un domaine intériorisé au point de pouvoir se libérer du contenu et de se consacrer pleinement au contexte d'interaction ». Il s'agit d'une « improvisation bien planifiée » qui se distingue d'une improvisation qui serait issue d'un « manque de préparation » (Tochon, 1993a, p. 125)<sup>187</sup>. Plutôt que de se libérer des contenus, nous dirions que l'enseignant, par la maîtrise de ceux-ci, peut s'adapter au contexte interactionnel tout en se déplaçant dans les contenus intériorisés<sup>188</sup>.

---

<sup>187</sup> Selon Scheepers (2013a), un enseignant plus expérimenté ne prépare pas forcément moins, mais plus vite, que ce soit par écrit ou non.

<sup>188</sup> Dessus (1995) met en avant des biais dans ces recherches sur les enseignants novices et les enseignants experts. Il pointe la variabilité des critères définissant l'expert, parfois équivalent à « expérimenté ». De plus, quand l'expert est défini, par exemple, par son haut niveau d'étude, la définition de l'enseignant novice est toujours éludée. Celui-ci n'est donc considéré que par son manque d'expérience. Cela pose problème car, actuellement, les novices peuvent avoir des diplômes plus élevés que les enseignants experts. L'auteur ajoute qu'alors qu'aucun modèle n'est élaboré, toutes les différences observées sont attribuées à l'expertise ou l'expérience (ou non expertise et non expérience) des enseignants. Et enfin, les catégories entre expert et novice sont délimitées de façon arbitraire d'une recherche à l'autre. Ainsi, le chercheur suggère qu'il faudrait ajouter au moins un troisième groupe (voire plus) à ceux de novice ou expert. Par exemple, Carter, Sabers, Cushing, Pinnegar et Berliner (1987) ajoutent dans leur étude au groupe d'enseignants novices et experts celui d'enseignants « postulants », c'est-à-dire ceux qui sont « intéressés par l'enseignement mais employés dans d'autres branches professionnelles » (Dessus, 1995, p. 8).

Tochon (1989, 2013), reprend à son compte la théorie des routines de Clark et Yinger (1977) en affirmant que, par leur expérience, les enseignants mettent en place des routines qui sont flexibles, adaptables en classe :

Les enseignants développent des routines qui naissent de l'expérience, dont les caractéristiques sont d'être très souples et interchangeable, antéposables ou postposables à volonté. Cette adaptation souple correspond, semble-t-il, à un ensemble de connexions fonctionnelles : les enseignants répondent aux situations vécues en classe en reliant les aspects des plans les mieux adaptés aux réactions des élèves ; l'activation des plans semble ainsi se faire de proche en proche par associations d'idées. L'insatisfaction à l'égard des plans rigides, l'adaptation et la prise en compte des réactions des élèves, la souplesse des plans et leurs connexions fonctionnelles suggèrent que le fonctionnement naturel d'un enseignant chevronné est ouvert, fluide et « improvisationnel ». (Tochon, 2013, p. 33)

L'insatisfaction concernant les plans trop rigides mise en avant par l'auteur rejoint celle de Barrère lorsqu'elle affirme qu'une planification trop rigide pourrait figer l'interaction et mettre à mal l'inventivité des élèves. A cet égard, Cicurel met en avant une posture rarement abordée, mettant au jour une résistance des enseignants face aux imprévus de l'interaction didactique.

## **9.2. Rigidité et posture de résistance de la part des enseignants**

Dans le chapitre 5, nous avons parlé de la posture de résistance qui apparaît chez les élèves, lorsque leurs premières représentations résistent à celles en transformation (que ce soit considéré comme un obstacle ou comme une marque du processus d'apprentissage) mais il est plus rare que les chercheurs observent une résistance de la part des enseignants. Nous avons vu que Chautard et Huber (2001) avaient remarqué que les enseignants avaient plus de difficulté à remettre en cause leurs propres représentations (voir ci-dessus). C'est Cicurel (2011b) qui décrit de la part des enseignants une posture de résistance face à certaines propositions des élèves de changer le prévu lorsqu'il est « décidé à faire ce qu'elle (il) voulait faire et ne pas céder à la demande de ses étudiants » (p. 184). Les élèves peuvent poser des questions de précision dirigeant l'activité vers un autre contenu que celui abordé dans la tâche présente par l'enseignant. Dans l'exemple donné par Cicurel, il s'agit d'étudiants chinois en cours de Français langue étrangère (FLE) qui sont « friands de grammaire » et demandent sans cesse des précisions grammaticales, ce qui pousse l'enseignante à adopter une posture de résistance pour rester dans le cadre de son plan, selon ses objectifs.

La variété des recherches qui ont été exposées dans ce chapitre nous amène à préciser la catégorisation d'éléments considérés par les auteurs comme « didactiques » ou « pédagogiques ».

## **10. Du didactique et du pédagogique : précision disciplinaire**

Certains travaux tels que ceux de Bru (notamment 1991) et Tochon (notamment 1993b) mettent en avant, dans la dynamique entre la planification et la séquence d'enseignement, l'articulation entre la gestion de variables de type didactique et d'autres de type pédagogique. Les tensions qui intervenaient durant les séquences étaient décrites comme un conflit entre les priorités didactiques (anticipées durant la planification), se centrant sur « les contenus des programmes et les genres scolaires » (Tochon, 2013, p. 32), et les priorités pédagogiques survenant durant l'interaction, c'est-à-dire la gestion des relations aux contenus (Tochon, 1993b). Les modifications de plan ont, sur la base de ces théories, été essentiellement étudiées du point de vue de la gestion de la classe, sans relier leurs causes à l'objet enseigné. Le choix

du matériel, par exemple, a été conçu comme un choix pédagogique alors qu'il s'agit, selon nous, d'un choix didactique : tout matériel ne convient pas pour tout contenu. Bien sûr, le fait de décider de distribuer des photocopies d'un texte pour que les élèves puissent y consigner des notes est plutôt d'ordre pédagogique : les éléments didactiques et pédagogiques ne sont pas toujours nettement séparables.

De façon générale, Goigoux (2013) affirme que « la plupart des chercheurs opposent logique des apprentissages et logique de conduite de la classe » (p. 7), alors que les deux logiques sont intimement liées étant donné que « les maîtres ont besoin que les élèves soient engagés dans les tâches pour apprendre » (p. 7). Selon l'auteur, l'erreur vient de la distinction des buts des enseignants en classe (qui sont l'autorité, l'attention, la participation, la réussite et la compréhension<sup>189</sup>), sans considérer leur interrelation qui permet de « faire groupe » c'est-à-dire de « préserver une dynamique de socialisation » (p. 7) tout en favorisant l'apprentissage des élèves.

Au fond, ce qui différencie le « didactique » du « pédagogique » est le point de vue adopté par le chercheur et son objet d'étude. Nous avons exposé différentes études ne tenant jamais compte de ce qui est enseigné, ne mettant en avant comme critère explicatif que la relation de l'enseignant avec ses élèves. Le didacticien considèrera, en matière d'enseignement, que tout est toujours relié à l'objet d'enseignement et que, donc, tout a un fondement didactique. Ainsi, en nous appuyant sur Reuter (2010), nous définissons la didactique par la discipline qui place au cœur de ses recherches l'articulation des trois pôles du triangle didactique, étudiant « les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement [travail enseignant] et d'apprentissage [des élèves] » (p. 69). La pédagogie est définie comme

[m]ode d'approche des faits d'enseignement et d'apprentissage qui ne prend pas spécifiquement en compte les contenus disciplinaires mais s'attache à comprendre les dimensions générales ou transversales des situations qu'elle analyse et qui sont liées aux relations entre enseignants et apprenants et entre les apprenants eux-mêmes (...). (p. 161)

Cependant, nous nous détachons du dictionnaire (Reuter, 2010) lorsqu'est défini comme pédagogique le « choix des modes de travail et des dispositifs, (...) des moyens, des méthodes et des techniques d'enseignement et d'évaluation » (p. 161) qui sont, selon nous, indissociables de l'objet d'enseignement.

Pour revenir à la spécificité de la planification, selon nous, les modifications de plan qui interviennent en cours sont tout autant à considérer dans leurs aspects didactiques que dans l'analyse du processus de planification. Les aspects didactiques et pédagogiques ne sont pas à considérer selon une double temporalité (didactique en amont de la séquence – pédagogique durant l'interaction) mais plutôt dans une temporalité parallèle avec des lieux de rencontre car ils traversent aussi bien le processus de planification que celui ayant cours durant l'interaction en classe. Nous visons pour notre part à nous focaliser sur les aspects d'ordre didactique.

---

<sup>189</sup> Précisément, il s'agit de : « 1. contrôler le groupe, affirmer son autorité, rester maître de la situation (et de la classe) ; 2. obtenir et maintenir une attention du plus grand nombre d'élèves, attention dirigée puis maintenue le temps nécessaire sur le même objet ou la même tâche ; 3. obtenir et maintenir une participation active du plus grand nombre, solliciter l'activité de chaque élève, l'enrôler dans la tâche collective ou individuelle ; 4. faire réaliser et réussir chaque tâche (réussite de chacun ou du groupe, parvenir à la production ou au résultat escomptés) ; 5. faire comprendre, faire apprendre (concevoir et réguler des situations qui génèrent une activité constructive, c'est-à-dire favorisant les apprentissages) » (Goigoux, 2013, p. 7).

## Conclusion

Ce chapitre nous permet de faire une transition entre la partie théorique et la démarche méthodologique qui sera présentée dans le chapitre suivant. Nous visons à définir la planification comme un geste (intermédiaire) de l'enseignement qui consiste à élémentariser et sélectionner les dimensions de l'objet d'enseignement tout en anticipant en partie la séquence sur la base des capacités de l'archiélève lecteur que l'enseignant aura projeté. Il sera donc nécessaire, dans un premier temps, d'analyser ce qui caractérise cet archiélève. Etant donné que la séquence d'enseignement induit des modifications concernant le plan prévu, celles-ci sont intimement liées au geste de planification.

Voici ce que nous retirons des diverses lectures menées sur la question de la planification en lien avec notre objet d'étude.

Les approches cognitivistes peuvent apporter des éléments intéressants par leur visée d'identification d'un élève issu des représentations de l'enseignant. Cependant, nous construirons la description de l'archiélève sur la base des discours et des gestes de l'enseignant, sans prétention de pénétrer, comprendre et expliquer sa pensée. Par la proximité du terme avec le domaine de la psychologie, nous avons décidé de ne pas parler de représentation dans ce sens de l'acception. Nous ne voulons pas donner à voir ce qui se passe dans la tête de l'enseignant mais ce qui ressort du processus mental dans ses discours et est tangible dans ses gestes d'enseignement.

Pour notre part, nous ne parlons pas de « décalage » (terme qui nous semble connoté négativement) ni de « déplanification » (terme propre à un cadre théorique éloigné du nôtre). Nous utilisons le terme de *modification* entre la planification et la séquence d'enseignement. Nous insistons sur le fait que nous considérons ces modifications comme fondamentales dans l'enseignement pour une adaptation maximale aux besoins des élèves qui ne sont pas (ou seulement partiellement) ceux de l'archiélève.

Nous analyserons des éléments caractéristiques permettant ces déplacements et adaptations en déterminant leur fonction dans la construction de l'objet enseigné. Nous le ferons en prenant en compte les contenus planifiés. Selon nous, un plan et ses variations ne peuvent être analysés indépendamment de l'objet planifié. Toutefois, aucune typologie de modifications n'a été établie en fonction des dimensions de l'objet enseigné. De la même manière, les travaux sur les représentations de l'enseignant ont visé soit les représentations sur les élèves soit celles sur les contenus mais sans établir de corrélation entre les deux.

Aussi, bien que nous pensions que l'« expérience » et l'« expertise » des enseignants influent certainement sur l'imprévisibilité et la manière dont les enseignants gèrent les imprévus, nous voulons étudier d'autres critères, rarement mis en avant, qui entrent en jeu aussi bien dans les gestes des enseignants novices que dans ceux des enseignants experts. Ces critères sont liés, d'une part, aux tensions issues de l'écart entre l'archiélève et les élèves (aussi dans leurs caractéristiques d'enfant ou d'adolescent), et, d'autre part, à la spécificité de l'objet enseigné.

Si différentes théories montrent l'importance accordée aux contenus en lien avec les capacités des élèves, très peu étudient la planification du point de vue disciplinaire, c'est-à-dire à partir de l'influence de l'objet à enseigner sur ce processus de préparation. Nous voulons mettre en évidence les dimensions didactiques présentes dans les modifications de plan, inhérentes au geste de planification. En effet, nous considérons que l'ancrage didactique disciplinaire est nécessaire ainsi que la spécificité de l'objet enseigné.

En ce qui concerne la durée, la planification peut se référer à différentes unités temporelles. Malgré son insertion dans la progression scolaire dans un curriculum, nous choisissons de

l'étudier d'un point de vue plus restreint, étant donné que l'unité temporelle d'analyse de la planification sera celle de la séquence d'enseignement portant sur un objet d'enseignement, dans le but de définir un geste d'enseignement au niveau intermédiaire (ni micro, ni macro, voir chapitre 4).

Nous allons donc étudier la planification de durée courte et immédiate, les temporalités longue et moyenne ne sont pas prises en compte étant donné que les séquences sont décrochées des programmes des classes d'enseignement observées. C'est pour cette raison aussi que notre analyse n'inclura pas la partie du traitement et de l'appropriation des prescriptions et recommandations des plans d'études officiels et de la transformation des moyens d'enseignement à disposition. En choisissant de nous focaliser sur l'influence de l'archiélève et des élèves sur le geste de planification, nous sommes bien sûr consciente de ne pas traiter d'autres dimensions à intégrer dans la définition du geste de planification en construction telles que celles que nous venons d'évoquer.

Etant donné que la planification a été décrite maintes fois comme un processus mental qui n'est que partiellement conscientisé, nous visons à observer la planification, qu'elle ait été préparée avec ou sans support écrit (telle que la « préparation de cours »), telle qu'elle apparaît à travers le geste didactique de l'enseignant. Seul le geste peut être identifié et défini selon des critères qui ne renvoient pas aux processus cognitifs.

Pour conclure, nous proposons donc cette définition didactique de la planification selon l'articulation des trois pôles du triangle didactique comme *le geste de l'enseignant par lequel il planifie une séquence d'enseignement d'un objet spécifique pour un archiélève lecteur. Ce geste est dépendant de la séquence qu'il anticipe en devant s'adapter aux élèves*. Notre démarche d'analyse consistera à comparer les dispositifs prévus et les activités effectivement réalisées. De plus, convaincue de l'influence de l'objet d'enseignement sur ce geste, nous en développerons la définition en tant que geste d'enseignement de la lecture réputée littéraire de textes dits littéraires.





## Synthèse notionnelle en vue de la description des choix méthodologiques

Après ce parcours à travers divers champs et notions théoriques, nous pouvons à présent établir une synthèse corrélant les différentes notions à notre objet de recherche. Dans cette synthèse, nous posons des questions générales établies sur la base des théories présentées et nous rappelons des aspects théoriques utiles pour notre recherche.

Au sein de pratiques d'enseignements *sédimentées* par des approches classique et réformée (selon le modèle *inférentiel* ou le modèle *interprétatif*), comment se traduit la *disciplinarisation* des savoirs ? Et en quoi consiste la *disciplination* psychique des élèves en apprentissage de *lectures réputées littéraires* des textes dits littéraires ? L'image de l'**archiélève lecteur** permet de mettre en avant la disciplinatio n censée avoir opéré sur les élèves selon leurs niveaux scolaires ; le **geste de planification**, par les dispositifs prévus et réalisés met en avant le processus de disciplinarisation des contenus.

La *lecture scolaire* est l'objet d'une séquence d'enseignement qui a pour destinataire un *lecteur scolaire*. Le choix du préfixe *archi* permet d'englober un Elève Lecteur projeté par l'enseignant : celui-ci adresse une séquence d'enseignement sur la lecture d'un texte réputé littéraire à un *archiélève lecteur*. Bien qu'en relation avec l'image prototypique des élèves en classe, elle reflète, pour sa part, la projection que l'enseignant se fait de l'*élève collectif*, de *groupes d'élèves* ou encore des *élèves spécifiques* de la classe. Ainsi, cette image peut refléter différents *degrés d'abstraction*, c'est-à-dire qu'en tant que projection mentale, elle est davantage *idéale* mais, étant donné la connaissance spécifique que l'enseignant possède de ses élèves empiriques, cette image peut refléter une *différenciation* sur la base de données *concrètes* sur les élèves. Comment l'archiélève lecteur est-il caractérisé et, possiblement différencié, par l'enseignant lorsqu'il planifie une séquence sur la lecture ? L'est-il selon des composantes scolaires et/ou extrascolaires, se référant à ses caractéristiques d'enfant, d'élève, de lecteur et/ou d'élève lecteur ? La notion d'archiélève lecteur est construite dans une perspective didactique, articulant les trois pôles du *triangle didactique*.

Au sein des *séquences d'enseignement*, les **enseignants** et les **élèves** coopèrent, selon un rapport nécessairement *asymétrique* entre *enseignement* et *apprentissage*, pour la *co-construction* de l'**objet d'enseignement**. Le travail enseignant se révèle à travers différents gestes, le rôle des élèves ressort dans leurs contributions lors des activités. En lecture, celles-ci peuvent être regroupées en *genre d'activités scolaires* permettant de mettre en évidence les pratiques sédimentées d'enseignement de la lecture.

Les élèves, durant les activités, peuvent occuper diverses *postures*, spontanément ou sous l'impulsion de l'enseignant. Les enseignants occupent également diverses *postures* qui conditionnent les apprentissages. Ainsi, ces postures ont une influence sur l'image de l'archiélève que projette l'enseignant et, inversement, l'archiélève influence le *rôle des élèves* en classe.

Les *contributions des élèves* pointent un décalage possible entre l'archiélève lecteur et ce dont les élèves ont besoin pour leurs apprentissages. Par ailleurs, les obstacles rencontrés par les élèves servent d'*outils didactiques* à l'enseignant ou au chercheur selon les théories. En effet, ils peuvent indiquer le processus de dépassement épistémologique des élèves entre les anciennes *représentations* des contenus enseignés, celles *déjà-là*, et les nouvelles

représentations *en voie d'acquisition*. Ils peuvent aussi pointer des lacunes ou dysfonctionnements concernant l'enseignement (ses méthodes, ses contenus, ses contraintes institutionnelles, etc.) ou les connaissances de l'enseignant. Les enseignants répondent aux obstacles, par exemple, en réajustant leur plan ou en *régulant* les activités. La réponse de l'enseignant concerne notamment sa *gestion des imprévus* dans le cours des interactions didactiques.

La *réputation littéraire* est trop souvent fondée sur un principe *binaire* et *élitiste* opposant une lecture savante, experte, critique et distanciée, à une lecture naïve, intuitive, affective ou émotionnelle, etc. Elle dépend du *canon littéraire* des œuvres qui sont cataloguées de « littéraires », sans fondement autre qu'idéologique. Aussi, le *degré de résistance* d'un texte définirait sa littéarité. Ceci reflète une idée de la lecture qui s'effectuerait en plusieurs phases, partant d'une première lecture visant une compréhension littérale du texte, considérée comme à même d'être enseignée dans les niveaux scolaires inférieurs (primaire), et une lecture de plus en plus outillée pour entrer dans une compréhension plus profonde du texte et ensuite dans l'interprétation de celui-ci, reflétant ce qui peut être enseigné dans les niveaux scolaires supérieurs (respectivement secondaire I et secondaire II). Bien que la *compréhension* et l'*interprétation* fassent partie d'un même *processus* et soient donc *indissociables* dans l'activité de lecture, ces clivages entre une lecture de type inférieur et une lecture de type supérieur, reflétant la division binaire de la réputation littéraire, peuvent se répercuter dans l'enseignement scolaire de la lecture selon les niveaux d'enseignement. Précisément, toutes ces conceptions décrites de la littéarité de la lecture influencent l'enseignement de la lecture réputée littéraire.

En outre, l'objet d'enseignement « lecture réputée littéraire de textes dits littéraires » peut être considéré comme plus ou moins *contraint* par une tradition disciplinaire, scolaire ou littéraire, ou au contraire, comme objet permettant des activités discursives ouvertes de compréhension et d'interprétation (plus qu'un objet grammatical par exemple). Selon la conception de la *littéarité* qu'adopte l'enseignant, la séquence d'enseignement peut rencontrer plus ou moins d'obstacles (selon son degré de contrainte) de différents types. Les *obstacles* d'origine *ontogénétique* pointeront un décalage possible entre la *zone proximale de développement* de l'archiélève lecteur et la ZPD des élèves durant les activités en classe. Les *obstacles* d'origine *didactique* mettront en cause une potentielle inadéquation entre les méthodes enseignées et les besoins des élèves ; les *obstacles* d'origine *épistémologique* indiqueront le chemin interprétatif parcouru par les élèves lecteurs et les *tensions* nécessairement rencontrées au sein de celui-ci.

Le *geste de planification* est révélateur de la conception qu'a l'enseignant de ce qui définit la littéarité des méthodes d'enseignement et des lectures enseignées aux élèves plus ou moins outillés selon les niveaux d'enseignement. La confrontation entre les conceptions de l'enseignant (étudiées à partir de sa projection de l'archiélève lecteur et de la planification prévue) et le rôle joué par les élèves en classe pouvant modifier les plans prévus, donneront à voir la co-construction opérée dans les séquences d'enseignement de lecture réputée littéraire de textes dits littéraires.

Nous exposons à présent, dans le dernier chapitre de cette première partie de thèse, les outils et démarches mis en place visant les buts centraux suivants : premièrement, faire émerger l'entité didactique de l'archiélève lecteur à travers l'analyse du discours des enseignants sur leurs planifications ; deuxièmement, décrire, parmi les gestes didactiques fondamentaux de l'enseignement, celui de la planification par l'articulation entre ce que le plan *anticipe* à travers la réalisation de divers *dispositifs didactiques* et la manière dont les *tâches* sont *adaptées* dans le cours des échanges durant les *activités scolaires* en classe ; et troisièmement,

rendre compte du rôle des élèves dans la co-construction des savoirs enseignés et maîtrisés (ou en voie d'acquisition).

En outre, pour rendre compte des questions posées sur l'effet de la réputation littéraire, deux variables seront au cœur de nos investigations : celle visant à rendre compte de l'effet de la **nature du texte** selon son ancrage littéraire et son outillage scolaire ; celle concernant l'effet des **niveaux scolaires** dans la progression de l'enseignement de la lecture.



## Chapitre 8 Démarches et dispositifs de recherche

Dans ce chapitre, nous décrivons, d'abord, le dispositif de recherche mis en place dans la recherche globale et, ensuite, nous exposons nos démarches entreprises avec les données recueillies. Dans le cadre de notre propre recherche, nous visons, dans un premier temps, à identifier l'archiélève lecteur projeté par l'enseignant durant la planification, et dans un second temps, nous comparons cet archiélève avec les élèves en classe. Les démarches didactiques consistent à utiliser les outils tels que les synopsis et à étudier notre objet à travers les gestes didactiques d'enseignement ainsi que les contributions des élèves. Les entretiens réalisés avec les enseignants sont étudiés sous l'angle de l'analyse du discours. Après avoir exposé les démarches, nous mettons en avant les atouts et les limites du dispositif de la recherche, pour ensuite, présenter les questions en les reliant aux variables qui sont la nature du texte et les niveaux scolaires. Enfin, nous détaillons la thématique spécifique à chacun des chapitres d'analyse. Étant donné la multiplicité des démarches utilisées pour rendre compte de notre objet de recherche, à travers différents angles, chaque chapitre exposant les résultats dans les deuxième et troisième parties présentera une méthodologie propre détaillée.

### 1. Le dispositif global de la recherche GrafeLitt

Notre travail s'insère dans une recherche globale concernant l'enseignement de la lecture de textes réputés littéraires au fil des niveaux scolaires (GrafeLitt)<sup>190</sup>. Cette étude peut être qualifiée de quasi expérimentale<sup>191</sup> (De Landsheere, 1982, p. 372) à partir d'un triple questionnement : celui de l'effet de la nature du texte<sup>192</sup> et celui de l'effet du niveau scolaire sur l'enseignement de lecture de textes réputés littéraires, ainsi que celui de leur éventuel croisement. Ce questionnement détermine les variables établies à priori.

Par une approche descriptive et compréhensive, non prescriptive, nous ne portons pas de jugement sur les pratiques observées mais voulons tenter de les expliquer en apportant certaines pistes interprétatives. Ainsi, nous partageons cette conception de Daunay (2016)

---

<sup>190</sup> Voir note 3.

<sup>191</sup> Le corpus est structuré à priori selon deux facteurs croisés : Texte x Niveau scolaire. Les dispositifs quasi expérimentaux sont définis par un compromis étant donné que dans le milieu scolaire, on ne peut « déterminer quand un traitement sera administré et à quel sujet (...) » (p. 379) : « l'expérimentation satisfaisant tous les critères de rigueur scientifique est exceptionnelle en éducation : le plus souvent, on met en œuvre des plans nés d'un compromis entre les impératifs scolaires ou psychologique et la rigueur expérimentale ; ce sont les plans quasi expérimentaux » (p. 372). Les recherches quasi expérimentales se caractérisent par des comparaisons systématiques et par l'absence de sélection aléatoire des données (*random assignment*) : dans notre recherche, ni les textes ni les classes n'ont été sélectionnés aléatoirement. Les constats sont descriptifs, les différences entre niveaux scolaires, classes ou catégories de texte ne doivent pas être déclarés « significatifs » ou « non significatifs » (sous-entendu statistiquement) ; ils peuvent être cependant déclarés « significatifs » du point de vue de la didactique et dans le contexte défini. Un début de généralisation ne serait possible que si d'autres recherches analogues donnaient des résultats analogues.

<sup>192</sup> L'usage du terme « type de texte » ne convient pas puisqu'un type présuppose une typologie. Comme cela sera développé, ces deux textes ne peuvent pas non plus être différenciés par leur genre car les caractéristiques qui seront comparées ne relèvent pas forcément du genre (de plus, le texte de Lovay n'est pas emblématique du genre « nouvelle » dans lequel il semble s'insérer). Ainsi, nous avons choisi le terme de « nature » du texte qui fait plus généralement référence à une série de caractéristiques qui opposent les deux textes : didactisation, appartenance au patrimoine ; écrit en vers ou en prose ; apparente facilité de l'histoire ou, au contraire, mise en abîme du récit ; etc.

selon laquelle « (...) décrire, c'est éviter de décrier, c'est dire sans maudire ; mais aussi sans prédire, ni prescrire » (p. 132).

## 1.1. Choix des textes

Dès lors qu'il s'agit d'observer l'effet du texte-même sur les dispositifs didactiques, le choix des mêmes textes à enseigner est primordial. Deux textes ont été choisis comme *réactifs* selon son caractère « didactique » pour l'un, et « non didactisé » pour l'autre. Les deux textes contrastés sélectionnés sont une fable de J. de La Fontaine, *Le Loup et l'Agneau*, et une nouvelle d'un auteur suisse contemporain, J.-M. Lovay, intitulée *La Négrresse et le Chef des Avalanches* (1996) (les deux textes sont reproduits en annexes 1 et 2). Nous allons, pour ces deux textes, présenter d'abord l'auteur. Ensuite, en nous référant à Ronveaux (2014), Ronveaux et Gabathuler (à paraître) et Fallenbacher et Ronveaux (à paraître)<sup>193</sup>, nous exposerons les difficultés qui pourraient être rencontrées dans les lectures scolaires de ceux-ci. Nous faisons le choix d'aborder les textes par leurs caractéristiques potentiellement *résistantes* car, comme nous l'exposerons dans la troisième partie de ce chapitre, notre objectif propre est d'étudier les obstacles rencontrés par les élèves pour voir s'ils peuvent être corrélés aux dimensions de l'objet enseigné, et s'ils sont à l'origine de modifications des dispositifs didactiques.

### 1.1.1. *Le Loup et l'Agneau*

Le premier texte a été sélectionné pour son appartenance au patrimoine littéraire et par le fait qu'il est très « didactisé ». Bien qu'en apparence, le sens de l'histoire donne l'impression d'être limpide, il est tout autant *réticent* (Maingueneau, 1990; Tauveron, 1999) (voir chapitre 1) que l'autre texte à enseigner (Ronveaux et Gabathuler, à paraître). Avant de passer en revue différents éléments de la fable qui illustreront ceci, nous allons évoquer son auteur et les fables.

#### 1.1.1.1. *L'auteur et les fables*

La Fontaine est parmi les premiers dans le processus scolaire de canonisation des auteurs classiques<sup>194</sup> (Cherrel, 2006). Les fables de La Fontaine figurent parmi les textes les plus lus à l'école (Massol, 2004) et cela toujours à l'heure actuelle. Elles sont extrêmement didactisées à travers tous les niveaux scolaires (Ronveaux, 2014). D'ailleurs, en ce qui concerne la fable à enseigner :

Pour ne citer que quelques exemples suisses, on la trouve en primaire dans les épreuves cantonales genevoises de lecture de 2009, au secondaire 1, dans un manuel de 8e pour travailler le texte argumentatif, au secondaire 2, dans le corpus des textes littéraires poétiques du XVIIe siècle pour illustrer ce que l'histoire littéraire définit comme le siècle classique. (Ronveaux, 2014, p. 127)

#### 1.1.1.2. *La fable à enseigner*

Quels sont les *pièges* ou *indices ambigus* de ce texte réticent ? Comme l'affirment Ronveaux et Gabathuler (à paraître)<sup>195</sup>, « [l]a langue et la structure des fables ne sont pas simples pour le lecteur scolaire ». Sur la base de diverses lectures de commentateurs des fables, les chercheurs énoncent, par exemple, des difficultés potentielles qui seraient liées au niveau de langue élevé

---

<sup>193</sup> Ces trois publications relèvent de la recherche GrafeLitt.

<sup>194</sup> « Un auteur est « classique », selon Cherrel (2006, p. 435), lorsqu'il répond aux critères de sélection de l'institution d'une époque donnée » (Ronveaux et Gabathuler, à paraître).

<sup>195</sup> Cette partie est directement inspirée du chapitre de Ronveaux et Gabathuler (à paraître).

et parfois archaïque, au lexique soutenu, à la syntaxe déstructurée par la versification, etc. Les chercheurs décrivent six dimensions de la fable comme potentiels « lieux d'incertitude » (ils empruntent l'expression à Otten, 1987, p. 345) : le titre, la structure, les personnages, l'éthos de l'auteur, la métrique, et le genre du texte.

Premièrement, l'interprétation du contraste présent, dès le *seuil du texte*, dans le *titre* permet d'établir une première hypothèse sur la relation entre les personnages et ainsi, sur la portée morale de la fable. Cette interprétation pourra relever de divers codes culturellement définis. D'une part, l'association pourra émerger d'une valeur symbolique issue de la « tradition occidentale judéo-chrétienne », c'est-à-dire que le loup représentera le méchant sauvage et l'agneau sera le gentil innocent. D'autre part, le référent pourra être celui de la chaîne alimentaire considérée comme naturelle : le loup est le prédateur et l'agneau est la proie. Le dernier vers de la fable ajoute la dimension de la justice et propose au lecteur de reconsidérer sa première interprétation selon la portée argumentative du texte.

Deuxièmement, la structure de la fable est complexe : il est difficile de la découper en parties selon des critères consensuels, et ensuite, de leur assigner un sous-titre permettant de comprendre la signification de leur ordre. La première partie est facilement identifiable, composée des deux premiers vers découpés du reste qui constitue le *récit*. Cependant, peut-on la qualifier de « morale » ? Le récit ne constituera pas une illustration d'un comportement exemplaire à adopter. S'agit-il d'une thèse à démontrer ? Là encore, on s'attendrait à ce que l'histoire démente la thèse de la loi sociale de domination du plus fort plutôt que de la décrire cyniquement : « On peut parler d'ironie ici dans la mesure où ce que la fable 'montre' est si énorme qu'on ne peut prendre la morale proposée au seul premier degré » (Adam, 1992, p. 165, cité par Ronveaux et Gabathuler, à paraître). Ensuite, nommer le récit met en avant le fait que le dialogue prime plus que l'histoire : l'intérêt réside moins dans le fait qu'un loup mange un agneau que dans la manière verbale et démonstrative qui amènera le loup à manger l'agneau.

Troisièmement, l'interprétation symbolique des personnages, et particulièrement leur anthropomorphisation, présente elle aussi un lieu d'incertitude : la vision d'une critique politique adressée au roi Louis XIV est largement répandue mais très discutable et souvent contestée (Lebrun, 2000). Il s'agirait donc, dans ce cas, d'une manière pour La Fontaine d'utiliser des animaux pour que sa critique ne soit pas perçue par les puissants qu'ils dénoncent. Une autre interprétation serait d'y voir l'illustration du comportement psychologique de l'homme pervers qui se justifie de ses comportements injustes par une argumentation qui relève de la mauvaise foi plutôt que d'assumer ses méfaits.

Quatrièmement, toujours selon Ronveaux et Gabathuler l'éthos<sup>196</sup> de La Fontaine ne fait pas consensus parmi ses commentateurs : pour certains, l'auteur est un moraliste apolitique ; et pour d'autres, il est un idéologue, poète engagé et militant politique pour des causes sociales. L'éthos est constitué, pour les uns, par une lecture interne se référant à la dimension argumentative des fables et pour les autres, sur la base de données extratextuelles relevant de la vie publique de l'écrivain.

Cinquièmement, la métrique reflète une structure complexe : l'analyse de la versification et, particulièrement, l'identification des rimes, met en avant une alternance entre des rimes plates, embrassées et croisées, ainsi qu'entre alexandrins, décasyllabes et octosyllabes. Ronveaux et Gabathuler mettent en évidence, également, la sonorité des vers avec l'usage fréquent de l'allitération dans le dialogue, ainsi que la longueur inversée des vers et du

---

<sup>196</sup> C'est-à-dire, selon Amossy (2012) l'image de soi véhiculée par l'auteur (Ronveaux et Gabathuler, à paraître).



contenu, c'est-à-dire que les prises de parole de l'agneau, au fil de la discussion, sont de plus en plus brèves.

Et sixièmement, « [l']étiquetage générique des fables du vivant de leur auteur devrait légitimer le pacte de lecture et faire de l'horizon d'attente un lieu de certitude » (à paraître). Cependant, ce n'est pas le cas. L'histoire n'illustre pas une conduite morale introduite par un précepte. Elle illustre un comportement injuste et inacceptable par « l'inefficacité de l'argumentaire de l'agneau face au loup dans une école qui pose l'argumentation (les échanges d'arguments) comme condition de l'exercice des libertés démocratiques » (à paraître).

### ***1.1.2. La Négresse et le Chef des Avalanches***

Le deuxième texte choisi devait permettre d'identifier ce qui, dans l'enseignement du texte réputé littéraire, découle de la nature du texte et de sa spécificité par opposition à la fable. Par ailleurs, il devait être moins « connu » et plus « résistant », tout en étant enseignable à tous les niveaux. La nouvelle contemporaine de Lovay est absente de la vulgate scolaire et n'a fait l'objet d'aucune transposition didactique. Sa forme est brève. Elle constitue un texte résistant, essentiellement par son caractère *proliférant* (Tauveron, 1999) (voir chapitre 1) : « [le texte de Lovay] pose des défis interprétatifs, des indécisions textuelles, et ne se laisse pas facilement discipliner par les exercices scolaires du résumé, du commentaire composé ou de l'analyse de texte » (Fallenbacher et Ronveaux, à paraître). Avant de mettre en évidence différents aspects qui pourront être à l'origine de difficultés rencontrées dans les activités scolaires autour de ce texte, nous présentons brièvement l'auteur et son univers particulier, ce qui pourra nous donner des pistes interprétatives.

#### ***1.1.2.1. L'auteur et son univers***

Quand on lit Lovay pour la première fois, on peut se demander « mais qu'est-ce que c'est que cet ovni littéraire ? », et quand on entend cet auteur pour la première fois, on peut se dire : « mais qui est cet énergumène ? ». C'est à cette première impression couplée du sentiment de n'avoir pas tout compris (voire presque « rien ») que pourraient être confrontés les enseignants. Cette première impression peut prendre une ampleur toute particulière si, en plus, les enseignants s'imaginent enseigner ce texte à leurs élèves, en sachant qu'ils seront, en prime, filmés, enregistrés, que les propos seront transcrits et analysés par une équipe de chercheurs en didactique.

Les nombreuses interprétations possibles des textes de Lovay semblent ne pas s'annuler l'une l'autre mais ne font qu'enrichir la visée compréhensive de l'univers de l'auteur, car lui et ses œuvres forment un tout qu'il ne s'agit pas forcément de comprendre : « Vous ne comprenez jamais (...). Il s'agit d'éprouver un langage, dans sa plasticité, dans l'organisation des éléments qui le constituent, dans le jeu des sonorités » (Bagnoud, 22 janvier 2008)<sup>197</sup>. Il s'agit d'un univers musical, rythmé, essoufflé, mouvementé, hétéroclite mais uni, organique, et aussi effrayant par sa profondeur existentielle. Ses œuvres ne touchent pas seulement à l'écriture elle-même mais à l'existence tout entière. Lovay parle des hommes, de la nature, des animaux, des insectes, de la vie, du mouvement, du bruit – même celui du silence<sup>198</sup> – de la « machine », du mécanisme du tout organique. Son œuvre, c'est aussi, mais pas seulement, une critique du fonctionnement de ce tout :

---

<sup>197</sup> Il s'agit d'un article sur la parution du livre « Réverbération » de Lovay issu du blog d'Alain Bagnoud.

<sup>198</sup> Selon différentes métaphores employées par l'auteur telle que celle issue de *La conférence de Stockholm* (Lovay, 1996), où nous pouvons lire, par exemple, que le narrateur a toujours une bougie en poche « pour éclairer en cas d'urgence, mais surtout pour écouter une bougie éteinte qui est heureuse d'être éteinte » (p. 12).

Jovialement il me demanda si l'orgueil peu à peu n'avait pas dévoré mon sens des humains composant ce qu'il nommait gravement : la société. Je regardai ce morne représentant d'une société dont je savais, cela ne faisait aucun doute, qu'il n'avait pas connaissance du moindre de ses soubresauts. C'était un de ceux criant : je suis la société ! et qui quotidiennement s'emploient à étouffer tout ce qu'il y a en elle d'essentiel : la mouvance, l'inconnu, une certaine forme de l'éclatement. (...) (Lovay, 1996, p. 30)<sup>199</sup>

Lovay est décrit<sup>200</sup> comme un « amoureux » du monde animal et végétal, dont il se sent le « porte-parole » et méprise quasiment les hommes ou certains hommes, ce monde animal civilisé qui n'assume pas cette « civilité », ou encore l'homme trop bien organisé en société qui pourtant s'en plaint. Il a cette vision romantique de la « machine », de la nature qui reprendra le dessus. L'auteur ne nomme pas ses personnages dont il veut préserver l'intégrité individuelle, sociale, imaginaire, sans alourdir le masque qui les entrainerait dans les oubliettes de la société. Il déclare qu'il « leur laisse l'éternité sans nom ». Ceux-ci partagent, à plusieurs, la même identité. Les êtres vivants appartiennent à un même tout, ils sont conçus d'une vision biologique et des processus biologiques et mécaniques qui les animent.

Meizoz (1994), en se référant aux œuvres de Lovay, parle de « dysfonction » autant en ce qui concerne le récit que les personnages (p. 99, cité par Fallenbacher et Ronveaux, à paraître). L'auteur n'est pas un séducteur mais un conteur dont l'interprétation peut être reliée à l'inconscient :

Qu'on ne cherche donc pas chez Lovay la séduction immédiate d'un « conte gentil, paisible, arrangeant, et dont les péripéties seraient surgies en temps voulu pour nous consoler d'une angoisse »<sup>201</sup>. Au contraire, il faut s'en remettre au conteur. A bord de la machine-fiction lancée à folle allure, la vue est imprenable : c'est l'inconscient à ciel ouvert. (Meizoz, 1996, p. 59-60)

Comme le met en évidence Ronveaux (2014), l'écrivain est considéré par l'institution littéraire de façon très contrastée :

(...) adulé par les uns (Didier Jacob, journaliste au Nouvel Observateur, titrait son blog « Le plus grand écrivain du monde », en 2009 ; Isabelle Rûf saluait en janvier dernier la sortie de son dernier roman *La chute du bourdon*) et décrié par les autres pour l'illisibilité de ses récits (Étienne Dumont, journaliste à la Tribune, avouait en 2010 qu'il n'avait jamais pu terminer aucun de ses romans). Il a obtenu plusieurs prix (...). Cette reconnaissance se poursuit dans le champ de la critique universitaire à travers quelques publications (Laurel, 2010; Meizoz, 1994) et des séminaires de lecture. (p. 127)

### 1.1.2.2. *La nouvelle à enseigner*

*La négresse et le chef des avalanches* a été écrite en 1988 en allemand. Traduite en français, elle est publiée en 1996 dans un recueil de récits brefs qui porte son nom. Les différents textes qui composent le livret sont très différents les uns des autres aussi bien en termes de contenu que de forme : le récit d'une conférence<sup>202</sup> qui relève d'une fiction mais avec une part autobiographique dont on ignore la proportion, cinq histoires brèves « à écouter »<sup>203</sup>, la nouvelle à enseigner, et un poème sur les mots<sup>204</sup>.

Les potentiels lieux d'incertitudes du récit peuvent également être relevés pour *La Négresse et le chef des avalanches*. Avant cela, rappelons qu'aucune didactisation n'est disponible pour

<sup>199</sup> Extrait de la nouvelle *L'espion* dans Lovay (1996).

<sup>200</sup> Cette description est tirée d'une émission de radio consacrée à l'auteur, avec la présence de J.-M. Meyer et M. Pietri (fondatrice des éditions Zoé) : *Jean-Marc Lovay, La chute du bourdon* dans « Entre les lignes », Espace 2, diffusion publique. Suisse, Carouge, 30 janvier 2012. (émission sur le site : <http://www.rts.ch/play/radio/entre-les-lignes/audio/jean-marc-lovay-chute-dun-bourdon?id=3713885>).

<sup>201</sup> Cette citation est issue du roman *Les régions céréalières* de Lovay (1976) (Meizoz, 1996).

<sup>202</sup> *La Conférence de Stockholm* (Lovay, 1996).

<sup>203</sup> *La Maison des animaux ; L'Espion ; Grak le scientifique ; Visite de l'entomologiste ; La Lune et le chapeau* (Lovay, 1996).

<sup>204</sup> *Un Mot écrit...* (Lovay, 1996).

une lecture scolaire de ce texte. Contrairement à la fable, les enseignants n'ont aucun support didactique pour les aider à aborder le texte et les difficultés spécifiques qu'il présente. Ils pourraient se sentir démunis face à l'enseignement de la lecture scolaire qui leur est demandée. Pour notre part, comme le relève Fallenbacher et Ronveaux (à paraître), le chercheur dispose de beaucoup moins de commentaires du texte que pour la fable, pour pouvoir mettre en évidence les divers lieux d'incertitude partagés. Ronveaux (2014) met en avant trois éléments qui participent à surprendre le lecteur de la nouvelle par un jeu sur la « discordance narrative » opéré aux niveaux de la « structure du récit, du lexique et de l'énonciation » (p. 128). Fallenbacher et Ronveaux (à paraître) appliquent à la nouvelle une démarche similaire à celle de Ronveaux et Gabathuler (à paraître) concernant la fable, c'est-à-dire qu'ils s'appuient sur des outils de la discipline pour identifier les lieux d'incertitude potentiels d'une lecture scolaire du texte. Nous nous référerons principalement à Ronveaux (2014) et à Fallenbacher et Ronveaux (à paraître) pour évoquer les difficultés potentielles liées au titre, aux personnages (et à l'énonciation), à la structure, au lexique, et au genre du texte. Nous ajouterons une corrélation entre une interprétation du message politique présent dans le texte et l'image de la société critiquée par Lovay à travers son œuvre.

Premièrement, comme pour la nouvelle, le rattachement des éléments du titre à des valeurs symboliques relève de différents codes possibles. Un rapport de force est annoncé mais lequel ? Celui de la femme, noire, exploitée (comme le terme péjoratif de « négresse » pourrait l'indiquer) par un chef blanc, dont la puissance est marquée par la force des avalanches qu'il dirige ? Le code symbolique des couleurs marquerait-il, comme pour la fable, une opposition entre noir et blanc, c'est-à-dire la peur ou le mauvais dont la force est indiquée textuellement par la majuscule<sup>205</sup>, face au blanc (de la neige) représentant le gentil et l'innocent ? L'emploi de la majuscule sur le terme « Avalanches » indique-t-il la personnification d'un phénomène naturel ou bien s'agit-il du nom d'une tribu fictive de l'histoire ?

Deuxièmement, en plus des deux personnages<sup>206</sup> annoncés dès le titre, un troisième personnage est présent dans le récit : celui du narrateur. Celui-ci a un statut ambigu dans le texte. S'exprimant en « je », il se trouve interne au récit mais il semble externe par son comportement effacé et essentiellement descriptif. Cependant, comme Fallenbacher et Ronveaux (à paraître) le relèvent, ces descriptions font de lui un narrateur « impliqué » par le fait qu'elles sont issues des confessions que lui a fait le chef des avalanches. En effet, il entretient une relation difficilement cernable avec le chef : d'une part, il semble se positionner comme d'autres personnes du village lors du vote proposé par le chef, et d'autre part, il raconte une scène intime avec le chef lorsque celui-ci le couche dans la neige et tente de le rassurer à propos de ce qui relève de l'amour (le chef veut faire venir une négresse uniquement pour l'amour du métier). Ainsi, les valeurs qui transparaissent dans sa narration impliquée sont ambiguës : par exemple, il est proche du chef mais aurait pu voter contre lui. Selon Fallenbacher et Ronveaux (à paraître), cela participe au brouillage concernant l'orientation sémantique du texte.

Si le rôle du chef des Avalanches est facilement compréhensible lors de la lecture, il est moins aisé d'attribuer une référence limpide au personnage de la négresse. En effet, il apparaît clairement que le premier est le chef d'un village de montagne et qu'il a pour fonction de surveiller l'arrivée des avalanches pour qu'elles ne déferlent pas sur le village (ce qui n'enlève pas le côté absurde de sa fonction étant donné qu'il est impossible d'empêcher une avalanche, même si elle a été anticipée). La négresse n'apparaît qu'à travers les promesses du

---

<sup>205</sup> Le mot « Négresse » est toujours écrit avec la majuscule dans le récit.

<sup>206</sup> Comme dans les autres textes de Lovay, les personnages ne possèdent pas de prénom.

chef qui la commande pour qu'elle protège le village des avalanches. Son intervention est la solution que le chef trouve pour échapper à la punition qu'il est censé subir suite au fait d'avoir laissé passer une coulée d'avalanche. Dès lors, la négresse existe-t-elle ou est-elle une invention du chef pour duper les villageois ? Par ailleurs, elle peut être interprétée comme un être humain idéalisé (ayant le pouvoir d'arrêter les avalanches) ou une divinité même, ou encore un objet de superstition : « [e]lle est tantôt chosifiée ou déshumanisée (achetée sur catalogue ou comparée à un chien de berger), tantôt dotée de pouvoirs tutélaires (ascendance sur « la divination des avalanches ») » (Fallenbacher et Ronveaux, à paraître). Selon ces chercheurs, le récit n'est pas complet puisqu'il ne comporte pas de chute et reste sur une fin ouverte (ce qui compose l'un des éléments qui portent à ne pas classer génériquement le texte selon les propriétés des nouvelles). Cette suspension du récit concernant l'arrivée effective de la négresse dans le village participe à la déception ressentie par le lecteur qui ne reçoit pas de réponse aux multiples interrogations concernant ce personnage.

Troisièmement, la structure du récit est déroutante. Déjà, parce qu'elle ne laisse pas de place au suspens vu que la fin heureuse est d'emblée annoncée. A cet égard, la deuxième phrase pourrait aussi être la dernière puisqu'elle annonce l'arrivée de la Négresse qui restera en suspens : « Le chef grésillait de bonheur car il avait échappé à la Cage, et il attendait la Négresse qui arriverait d'un jour à l'autre ».

Par ailleurs, selon l'analyse des marqueurs temporels, l'intrigue est partagée entre deux figures, l'analepse et la prolepse<sup>207</sup> (Fallenbacher et Ronveaux, à paraître; Ronveaux, 2014). La narration commence par une analepse, en racontant ce qui s'est passé « Cet été-là » : le chef était heureux d'avoir échappé à la punition réservée aux chefs qui laissent passer des avalanches (être enfermé « vingt-cinq jours et vingt-cinq nuits » dans une cage placée « au croisement de deux couloirs d'avalanches »). Ensuite, la narration revient encore en arrière pour préciser qu'« En fin du printemps », le chef avait effectivement laissé passer une avalanche et avait proposé aux villageois une alternative pour être amnistié : il proposait de faire venir une négresse qui fera peur aux avalanches. Les villageois avaient voté à main levée en faveur de cette solution. Après, le récit est projeté à « un jour » de fin d'hiver (la neige fond) lorsque le chef, au présent, veut rassurer le narrateur sur ses intentions (« la Négresse, c'est pour l'amour de mon métier ») et dont les paroles, par l'emploi du futur, créent une prolepse en annonçant l'arrivée de la négresse qui, par sa couleur de peau, effrayera les avalanches. Le récit se clôt alors sur cette promesse.

Quatrièmement, le lexique utilisé, d'apparence simple, peut paraître surprenant et brouiller les interprétations possibles. Par exemple, le triple emploi du lexème « grésill- » dérouté (le verbe à l'imparfait « grésillait », le substantif « grésillement » et l'adjectif « grésillant ») dès lors qu'il se réfère métaphoriquement à la joie ressentie par le chef. De plus, le lecteur peut être perturbé par les oxymores (comme par exemple, « la rudesse d'un ange des neiges ») et les oppositions se référant au champ lexico-sémantique du chaud et du froid (ou du noir et du blanc) : « Tu verras la Négresse ! Elle va nous montrer le froid. Je la poserai au-dessus de la Cage, toute noire, et les avalanches auront peur ». La majuscule à « Cage » peut aussi laisser perplexe autant que dans le cas, déjà évoqué, du terme « Négresse », et la majuscule du mot « avalanches » lorsqu'il est intégré à la co-occurrence « le chef des Avalanches », (quand le mot apparaît seul, le « a » est en minuscule).

Cinquièmement, le texte de Lovay peut se rapprocher du genre textuel de la « nouvelle ». Comme le rappellent Fallenbacher et Ronveaux (à paraître), ce genre a fait irruption dans les

---

<sup>207</sup> L'analepse est « l'évocation après coup d'un événement antérieur au point de l'histoire où l'on se trouve » et la prolepse est « toute manœuvre narrative consistant à raconter ou évoquer d'avance un événement ultérieur » (Genette, 1972, p. 82, cité par Fallenbacher et Ronveaux, à paraître).

classes suite aux réformes des années 1970. La nouvelle est jugée didactiquement pertinente par les caractéristiques suivantes : sa brièveté (elle peut, entre autres, être intégralement reproduite) ; ses unités spatiales et temporelles ; sa chute ; et le nombre peu important de personnages. Cependant, la définition du genre est loin de faire consensus. A cet égard, Congiu (1989) met en évidence que, par sa brièveté, la nouvelle se place « au carrefour de plusieurs genres, rencontre entre la chronique, l'anecdote, le fait divers, la fable » (p. 95, cité par Fallenbacher et Ronveaux, à paraître). Ainsi, la nouvelle de Lovay présente des caractéristiques d'autres genres tels que le conte ou même la littérature fantastique. En outre, nous avons évoqué le fait qu'elle ne possède pas de chute et qu'elle soit difficilement résumable selon le schéma narratif.

Nous finissons cette partie en associant une interprétation du message politique de l'histoire aux critiques adressées à la société qui ont été évoquées précédemment. Le chef des avalanches semble mentir comme les autres responsables politiques pour échapper à une punition qui est, elle-même, basée sur un mensonge politique : le chef a pour fonction de surveiller les avalanches. S'il fait bien son travail, il arrive à faire en sorte qu'il n'y ait pas d'avalanches (durant son mandat). S'il n'y arrive pas, il est puni et placé dans une cage pour qu'il puisse, en les observant de près, mieux comprendre leur comportement et les empêcher ensuite. Mais cela correspond, en fait, à une sorte de roulette russe, voire même à une peine de mort déguisée. Le chef, dont l'éthos, selon Fallenbacher et Ronveaux (à paraître), est celui du séducteur, propose une nouvelle croyance aux villageois pour ne pas subir la punition. La position du narrateur est ambiguë car il dénonce, d'une part, la corruption de la société où les policiers ne valent pas mieux que les bandits, et d'autre part, il vote pour l'amnistie du chef. La solution du chef reflète les mensonges des politiques qui, dans l'urgence, ne pensent pas au long terme : comment réagiront les villageois s'ils comprennent qu'ils ont été bernés lorsqu'une avalanche arrivera sur le village malgré la présence de la négresse ?

En ce qui concerne la planification, nous constatons que si les deux textes sélectionnés sont tous deux résistants, les difficultés que les élèves pourront rencontrer pour la fable, ainsi que leur traitement par l'enseignant, semblent plus prévisibles que celles pour la nouvelle.

La deuxième variable du dispositif de recherche est celle des niveaux scolaires.

## 1.2. Niveaux scolaires

La recherche a été menée au fil de trois niveaux scolaires (selon la désignation suisse romande)<sup>208</sup> :

1. au primaire, des classes de 8<sup>e</sup> HarmoS : les élèves ont entre 11 et 12 ans<sup>209</sup> ;
2. au secondaire I, des classes de 10<sup>e</sup> du Cycle d'orientation (CO) : les élèves ont entre 13 et 14 ans ;
3. au secondaire II, des classes de 2<sup>e</sup> du Collège (Canton de Genève) ou Gymnase (Canton de Vaud) [il s'agit du post obligatoire - PO] : les élèves ont entre 16 et 17 ans.

---

<sup>208</sup> Pour le primaire, il s'agit donc de classes équivalentes à la 6<sup>e</sup> primaire belge ou au CM2 en France ; pour le secondaire I, des classes de 2<sup>e</sup> secondaire belge et 4<sup>e</sup> du collège français ; et pour le secondaire II, des classes équivalentes au 5<sup>e</sup> secondaire de Belgique et à la classe de 1<sup>e</sup> du lycée en France.

<sup>209</sup> Précisément, en termes d'âge, il s'agit pour le primaire de la 6<sup>e</sup> du collège français car il n'y a que cinq années d'enseignement primaire en France. Cependant, le projet Grafelitt a pour propos d'observer ce qui se passe à la fin de l'école primaire, d'où notre choix de parler de la classe de CM2 comme classe équivalente.

Ainsi, en plus d'identifier les différences de caractéristiques de l'archiélève lecteur issu de la planification selon le texte, réactif didactique ou non didactique, nous pourrions relever les caractéristiques propres aux niveaux scolaires.

### **1.3. Population et contrat de recherche avec les enseignants**

Nous avons proposé à trente enseignants de Suisse romande (dix pour chaque niveau) d'enseigner à l'une de leurs classes les deux textes choisis (la description de l'échantillon selon des données concernant l'âge, le sexe et les années d'enseignement des enseignants se trouve dans l'annexe 3). Lors d'un premier contact par téléphone ou courriel, le chercheur expliquait aux enseignants en quoi consistait la recherche, en leur stipulant qu'il s'agissait non seulement d'enseigner les deux textes imposés mais aussi de répondre à des questions durant des entretiens qui entouraient les séquences d'enseignement.

Pour que l'on puisse observer leurs pratiques habituelles, ces enseignants volontaires étaient totalement libres dans la préparation des séquences d'enseignement concernant ces deux textes (choix du nombre de séances, ordre d'enseignement des textes, dispositifs scolaires, matériels utilisés, etc.). Précisément, le contrat établi avec ceux-ci stipulait qu'ils s'engageaient à 1) répondre aux questions posées lors d'entretiens conduits avant et après l'enseignement ; 2) se préparer à l'entretien en anticipant les séances consacrées aux deux textes ; 3) consacrer une séance ou plus pour chacun des deux textes ; 4) être enregistrés et filmés ; 5) fournir les copies des matériaux utilisés pour l'enseignement ainsi que les productions écrites éventuelles des élèves.

Les différentes rencontres se déroulaient donc de la sorte : un premier entretien « pré », un nombre de leçons de quarante-cinq minutes défini par l'enseignant pour chaque texte, et un entretien « post ».

### **1.4. Recueil des données : entretiens pré, séquences d'enseignement et entretiens post**

Tous les échanges hors classe avec les enseignants, ainsi que toutes les séquences, ont été entièrement captés et transcrits. Notre corpus de données est donc composé de trente entretiens *pré*<sup>210</sup>, de soixante séquences d'enseignement (trente pour chaque texte), et de trente entretiens *post*.

#### **1.4.1. Les entretiens préalables aux séquences (pré)**

Les entretiens préalables aux séquences (désormais « pré »), effectués par le chercheur qui avait contacté l'enseignant, suivent un canevas de questions identiques pour tous. Ces entretiens ont été entièrement enregistrés et puis transcrits.

Le chercheur rappelle d'abord brièvement à l'enseignant le but de la recherche, la nécessité d'enregistrer pour faciliter le déroulement de l'entretien, et les règles de confidentialité. Commence alors l'entretien semi-directif<sup>211</sup> (Bardin, 1977; Bres, 1999; De Landsheere, 1982)

---

<sup>210</sup> Pour des raisons techniques, trois enregistrements d'entretiens pré ont été perdus.

<sup>211</sup> L'entretien semi-directif donne lieu à « (...) une parole relativement spontanée, à un discours parlé, qu'une personne – un interviewé – orchestre plus ou moins à sa guise » (Bardin, 1977, p. 93). En effet, « (l')enquête accorde moins d'importance à la standardisation qu'à l'information elle-même. Toutefois, il faut qu'en fin d'entretien, une série d'objectifs précis soient atteints » (De Landsheere, 1982, p. 95). Ainsi, l'entretien semi-directif comporte un « (...) schéma préalablement établi (...) [et] combine l'utilisation d'un guide, d'un canevas

à proprement parler : l'enseignant est amené à expliciter la planification des séquences qu'il a imaginée pour l'enseignement des deux textes. Il y décrit les dispositifs qu'il a prévus, les exercices, les contenus sur lesquels il compte se focaliser (lecture, littérature, contenu thématique) et les modalités de travail qu'il compte instaurer. De plus, il est interrogé sur ses motivations par rapport aux choix effectués pour construire ces deux séquences.

#### **1.4.2. Les séquences d'enseignement**

Les soixante séquences ont été filmées<sup>212</sup> : la caméra qui filmait se trouvait au fond de la classe pour avoir une vue d'ensemble sur celle-ci, avec des moments de zoom et/ou de prise de photographies instantanées sur certains éléments estimés importants par le chercheur, comme le tableau noir quand l'enseignant l'utilisait pour écrire une consigne par exemple. En plus, un enregistreur micro-cravate relié à l'enseignant enregistrerait la séquence auditivement, pouvant ainsi suivre ses interactions à travers tous ses déplacements. Lors de travaux de groupe, des enregistreurs de type MP3 étaient posés dans deux des groupes de travail. Tous ces enregistrements audiovisuels ont été entièrement transcrits. D'après les transcriptions, nous avons réalisé des synopsis qui rendent compte de la structure hiérarchisée du dispositif de la séquence (Sales Cordeiro et al., 2009) (voir ci-dessous).

#### **1.4.3. Les entretiens postérieurs aux séquences (post)**

Comme les entretiens pré, les entretiens postérieurs aux séquences (désormais « post ») effectués suivant un même canevas de questions, ont été entièrement enregistrés auditivement et puis transcrits.

Après les séquences sur les deux textes, toujours selon un entretien de type semi-directif, le chercheur propose à l'enseignant de revenir sur les séances. Les enseignants expriment leur satisfaction ou insatisfaction ressentie par rapport aux séquences et les attentes qu'ils avaient, les moments intéressants qu'ils veulent souligner, les moments de facilités ou de difficultés, et les modifications qu'ils apporteraient s'ils devaient refaire l'expérience. On les interroge aussi sur l'ancrage des deux séquences dans le flux de l'année scolaire et sur le caractère habituel ou exceptionnel des dispositifs qu'ils ont mis en place durant les séquences.

### **1.5. Traitement des données : transcriptions et synopsis**

Les entretiens et les séquences ont été entièrement transcrits et les séquences d'enseignement ont été, en outre, résumées grâce à l'outil du synopsis.

#### **1.5.1. Les transcriptions**

Pour faciliter la lisibilité, nous avons fait le choix d'une transcription orthographique, non phonétique. Ce choix nous semblait cohérent avec nos objectifs de recherche. Etant donné que transcrire, c'est choisir et déjà interpréter, nous devons être attentifs aux éléments que nous voulions faire apparaître, la transcription orthographique entraînant forcément une perte d'information. De façon générale, nous nous sommes intéressés plus aux contenus des séquences qu'à la manière de les formuler. Nous avons donc décidé d'utiliser des didascalies

---

*thématique structurant, avec une conduite libre, ou non directive, au niveau de sa mise en œuvre effective » (Bulea Bronckart, 2014b, p. 39).*

<sup>212</sup> Le directeur ainsi que les parents d'élèves recevaient une lettre pour l'autorisation de filmer à signer s'ils donnaient leur accord. Chaque directeur d'établissement a accepté. Lorsque nous ne recevions pas l'autorisation parentale, nous placions les enfants concernés hors du champ de la caméra.

entre crochets qui décrivent essentiellement les gestes des enseignants, mais aussi ceux des élèves lorsqu'ils semblaient pertinents pour la recherche.

Evidemment, la manière de dire les contenus est significative aussi : « on ne peut envisager l'oral en tant que fonctionnement de la parole sans la prosodie » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 53). Ainsi, par différents symboles, nous faisons apparaître un certain nombre d'informations concernant les marques de l'intonation, de l'accentuation et du rythme.

Pour réaliser la liste des symboles de transcription (voir annexe 4), nous avons repris dans un premier temps les conventions qui avaient été établies dans la recherche précédente de l'équipe (Sales Cordeiro et al., 2009, p. 88), étant donné que les objectifs de la recherche portaient eux aussi sur le travail enseignant identifié à partir des gestes fondamentaux de l'enseignement. Nous avons légèrement modifié ces conventions pour qu'elles s'adaptent à certaines caractéristiques particulières de notre recherche. Par exemple, vu que l'un des textes enseignés est une fable en rime, beaucoup d'enseignants pouvaient traiter des rimes, ou faire un lien avec la théorie sur la versification. Nous avons donc recouru à l'utilisation de l'alphabet phonétique international (API) lorsque la compréhension de l'oral transcrit le nécessitait : dans les travaux sur les rimes<sup>213</sup> ou dans les cas d'ambiguïté<sup>214</sup>.

Nous avons aussi introduit de nouveaux symboles, par rapport au modèle pris dans Sales Cordeiro et al., pour distinguer les types de citations au sein des transcriptions (illustrer le fait qu'il s'agisse de la lecture du texte enseigné lors de la présentification, de la lecture d'extrait du texte lors du travail d'analyse, de la lecture d'autres textes tels que les consignes, les productions d'élèves, d'autres textes écrits que ceux enseignés issus du matériel didactique de l'enseignant, etc.) (voir annexe 4).

En ce qui concerne le code des références aux transcriptions : pour les citations issues des transcriptions des séquences d'enseignement, le premier chiffre marque le niveau scolaire (1 = primaire, 2 = secondaire I, et 3 = secondaire II), le deuxième chiffre précédé du trait de soulignement (*underscore*) se réfère à un enseignant que, pour des raisons d'anonymat, nous avons numéroté de 1 à 10 par niveau. Ensuite, le code « Laf » se réfère aux séquences portant sur le texte de La Fontaine et « Lov » sur le texte de Lovay. Enfin, les lignes de la transcription apparaissent. Par exemple : « 1\_2 Lov 30-45 » correspond aux lignes 30 à 45 de la transcription de la séquence d'enseignement sur la nouvelle, par le deuxième enseignant de primaire de la recherche. Pour les citations des entretiens, le code est presque identique à celui décrit ci-dessus mis à part qu'au lieu de la référence au texte enseigné, nous avons l'indication qu'il s'agit de l'entretien pré ou post. Par exemple : « 1\_3\_Pré 20-35 ».

---

<sup>213</sup> Par exemple, dans l'extrait suivant, le transcripteur a eu recours à l'API pour que la transcription soit claire : « Ens: d'accord↑ / les rimes croisées c'est quand tu as le système A / B / A / B / et / embrassées c'est A / B / B / A / hein↑ tu as une sonorité / par exemple é [e] / ensuite tu as les sonorités en eu [œ] / deux fois / et à nouveau les sonorités en é [e] (...) plate c'est quand / tu as / deux sonorités // qui sont pareilles↓ / par exemple ici: (...) t'as <meilleure> et puis <heure> // ça c'est plate↓ / puis quand / c'est croisée / tu as le système / c'est comme si t'avais / <meilleure> / ensuite é [e] / ensuite de nouveau eur [œr] et puis ensuite de nouveau é [e] / ça c'est croisée↓ / et embrassée c'est comme si tu avai::s // é [e] / eur [œr] eur [œr] / et é [e] » (2\_5\_Laf 224-226 ; 317-323).

<sup>214</sup> Par exemple, lorsqu'un élève s'interroge sur la signification du « x » écrit en dessous de la fable (correspondant au chiffre romain 10). Étant donné que le signe « x » est un symbole de la convention marquant les mots incompréhensibles, le transcripteur a utilisé l'API pour que l'interaction soit compréhensible :

« Mun: fable x [iks] (...) »

Ens: c'est quoi x [iks]↑ / c'est pas qu'un x [iks] / ça peut être quoi↑

Mun: ben / une fable

Ens: mai::s x [iks] c'est quoi en:: chiffres romains↑

Mun: dix

Ens: ah ben voilà » (1\_7\_Laf 284-291).



Deux logiciels ont été utilisés pour transcrire l'ensemble des données à analyser : Transana et Dragon.

#### *1.5.1.1. Transana*

La transcription des données a été réalisée avec le logiciel Transana<sup>215</sup> (version 2.52). Ce programme permet d'avoir simultanément trois fenêtres : une avec la vidéo et le temps qui défile, une fenêtre avec le spectrogramme de l'audio (ou apparaissent les fréquences des sons), et une autre fenêtre avec la page d'écriture. Son avantage principal est le gain de temps dans la transcription et l'analyse des données grâce à certains outils comme le repérage dans le temps, l'insertion de repères temporels (reliés aux vidéos), et les commandes pour se déplacer dans la vidéo. De plus, ce programme peut permettre une étude plus approfondie aux niveaux prosodiques grâce au spectrogramme.

#### *1.5.1.2. Dragon Naturally speaking*

Un deuxième logiciel qui a pu être utilisé pour la transcription des données est *Dragon Naturally speaking* (version 11.5). Il s'agit d'un programme de reconnaissance vocale : après un test de reconnaissance vocale (d'une durée de trente minutes), Dragon crée un profil pour chaque utilisateur, il s'ajourne automatiquement en examinant les documents présents sur l'ordinateur (statistiques de fréquence de mots), et s'adapte de plus en plus à l'utilisateur. Pour notre part, nous effectuons les transcriptions en répétant oralement ce que nous entendions lors du visionnage en classe et en décrivant le contenu à insérer en didascalie. Cette méthode permet de gagner du temps plutôt que de tout taper manuellement. Cependant, c'est un travail éprouvant par le fait d'écouter (avec un casque), répéter ce qu'on entend, décrire les mouvements et gestes, et vérifier en même temps le texte qui s'écrit automatiquement (avec une bonne maîtrise du programme, de moins en moins d'erreurs s'insèrent dans la transcription automatique). L'idéal aurait été de pouvoir brancher le logiciel au microphone des enseignants pour que leurs propos soient directement transcrits (sans devoir le répéter à voix haute), mais il aurait fallu demander en plus à chaque enseignant de la recherche de passer le test de reconnaissance vocale. Cela devenait compliqué, mais pourrait être envisagé pour des recherches futures.

### **1.5.2. Les synopsis**

Le synopsis est un outil qui permet, par une démarche systématique, de condenser les données en visant à « comprendre la structuration d'une séquence sans recourir à la transcription » (Sales Cordeiro et al., 2009, p. 89-90). « Analyseur pour structurer la pratique enseignante » (Ronveaux, Gagnon, Aeby Daghe et Dolz, 2013, p. 209), le synopsis donne à voir comment est structurée une séquence portant sur un objet d'enseignement à travers les différents dispositifs didactiques mis en place pour l'enseignement de cet objet. Une séquence d'enseignement est « nécessairement séquentielle et hiérarchique » (Sales Cordeiro et al., 2009, p. 90). Cependant, la logique de la séquence d'enseignement n'est pas « livrée de manière transparente avec la planification de l'enseignant », mais requiert de la part du chercheur un travail d'interprétation (Ronveaux, Gagnon, et al., 2013, p. 209) : « réduire, c'est interpréter une séquentialité et une hiérarchie » (Sales Cordeiro et al., 2009, p. 90). Ainsi, « le synopsis est le résultat d'une activité interprétative qui rend compte du caractère dynamique de la démarche d'élémentarisation » (Ronveaux, Gagnon, et al., 2013, p. 210). Le synopsis permet de reconstituer la structure d'une séquence décomposée selon la logique des activités

---

<sup>215</sup> Logiciel créé par C. Fassnacht et développé par D. Woods au Wisconsin Center for Educational Research de l'Université de Wisconsin-Madison (<http://www.transana.org>).

scolaires et de repérer rapidement des contenus abordés en classe. Cet outil permet ainsi la comparaison de la structure didactique de différentes séquences. Par cette comparaison, les outils spécifiques des enseignants ainsi que les spécificités de l'objet enseigné peuvent être mis en évidence.

La forme du synopsis est la suivante :

Synopsis de séquence d'enseignement	Lov
Enseignement: 1_7	Canton: GE
Classe: 8e Harmos	

### Leçon

Date	04.11.11
Durée	84'40
Commentaire	

Rédacteur du synopsis: OF	Contrôleur du synopsis: BS
---------------------------	----------------------------

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
<i>Transition</i>	2-9 Durée 0'30			<i>E présente la caméraman, dit aux élèves de faire comme si elle n'était pas là sauf si elle vient communiquer avec eux</i>
<b>1</b>				<b>Découverte du texte « La Négresse et le Chef des Avalanches » de Jean-Marc Lovay</b>
1-1	9-52 Durée 4'00			➤ <i>Ecouter le texte lu à haute voix par E</i> E lit le texte entier à haute voix et puis cite le nom de l'auteur
1-2	52-112 Durée 6'00	I	Photocopie document de questions (Q)	➤ <i>Poser trois questions après l'écoute du texte à voix haute</i> E explique oralement la consigne : il faut poser des questions de vocabulaire ou de compréhension de l'histoire. (...) E distribue la feuille avec les différentes « questions » <sup>216</sup> . Les élèves répondent à la question individuellement. (...)
1-3	112-146 Durée 6'30	I	Photocopie texte (T)	➤ <i>Lire le texte silencieusement</i> E dit aux élèves de lire silencieusement le texte. Il le distribue. Les élèves lisent le texte.
<b>2</b>				<b>Compréhension du texte</b>
2-1	131-866 Durée 44'10	D	Photocopie (T/Q), dictionnaire, tableau de conjugaison	➤ <i>Répondre aux autres questions (2-18) par groupe de deux</i> (...) E passe dans les rangs, vérifie ce que les élèves font et intervient pour les aider dans leur travail. Il répond aux questions des élèves avec des explications sur : les dialogues et le discours rapporté (...) [et] les verbes à l'impératif, passé simple, subjonctif. (...)
2-2	866- 998 Durée 10'00	Q	Photocopie (T/Q)	➤ <i>Corriger oralement les questions</i> E demande aux élèves de retourner à leur place, de poser leur crayon et d'écouter la correction. Il lit les questions à haute voix et interroge ensuite les élèves (...)
<i>Insert</i>	999-1067 Durée 5'20			<i>E relate quelques faits liés à la traite des noirs</i> (...)
2-2 (suite)	1068-1118 Durée 2'55	Q	Photocopie (T/Q)	La correction reprend. (...)

Figure 8.1. Exemple d'un extrait de synopsis

<sup>216</sup> Il s'agit d'une fiche de lecture qui ne compte pas que des questions mais l'enseignant utilise lui-même le mot « question ».

La double entête permet d'identifier la séquence à laquelle correspond le synopsis et à la situer dans l'ensemble du corpus (texte enseigné, enseignant, localisation administrative, niveau d'enseignement, date, durée et commentaires potentiels) ainsi que les chercheurs à l'origine du synopsis (le travail de l'analyseur est systématiquement contrôlé par un autre chercheur de l'équipe).

Le tableau se divise en cinq colonnes qui correspondent : aux niveaux hiérarchiques dans la séquence, aux repères (lignes dans la transcription et durée de l'activité), à la forme sociale de travail (FST), au matériel utilisé (support de travail, utilisation du tableau noir – TN, rétroprojecteur, etc.), et la description des éléments de la séquence.

La description de ce qui se passe dans chaque unité est délimitée graphiquement par une ligne du tableau du synopsis. Ces unités sont identifiées par le codage séquentiel et hiérarchique correspondant aux niveaux (première colonne).

Le niveau 0 correspond à la perturbation du codage hiérarchique par des phénomènes qui se situent en dehors ou entre les niveaux n ou n-n : les *intermèdes*, les *transitions* et les *inserts*. Les intermèdes correspondent à un événement externe à la leçon présentant ainsi une rupture dans le fil de la séquence telle qu'une discussion sur une manifestation sportive ou l'interruption de la leçon par une annonce du directeur de l'établissement. Les transitions consistent en l'introduction, par un résumé rétro- ou pro- actif de la période, de la séquence ou encore d'une partie de la séquence. Les introductions aux activités ne sont pas considérées comme transition mais comme partie intégrante des activités. Les inserts consistent en un moment de décrochage de la séquence tout en étant étroitement liés au contenu enseigné.

Le premier niveau hiérarchique « n » correspond à l'étiquetage des unités englobantes qui se décomposent en blocs (ou suites) d'activités « n-n ». Ce second niveau correspond aux activités scolaires. Chaque unité est composée d'une puce introduisant la tâche à réaliser, et est suivie du résumé narrativisé de l'activité. Le niveau « n-n-n » apparaît lorsque l'activité est décomposée en différentes sous-tâches. Ce troisième niveau est très rare dans nos séquences et le quatrième niveau « n-n-n-n » (identifié dans la recherche dirigée par Schneuwly et Dolz, 2009) est absent. Le fait de n'avoir essentiellement que deux niveaux hiérarchiques est dû à l'objet d'enseignement de notre étude. Les enseignants ont enseigné les deux textes de manière décrochée du programme annuel, chaque texte était enseigné au cours d'une séquence d'enseignement à part entière.

Le codage des FST est le suivant : I - *travail individuel*, les élèves travaillent individuellement sur un exercice, produisent un texte, lisent isolément, etc. ; D - *travail en dyades*, les élèves travaillent à deux l'un à côté de l'autre ; G - *travail en groupes*, des groupes sont constitués pour effectuer le travail ; Q - *travail par une démarche interactive de questions-réponses entre l'enseignant et les élèves*, ce travail peut être de type maïeutique, contrôle de connaissances ou autre (« magistral dialogué ») ; M – *travail magistral*, c'est-à-dire par écoute d'un exposé, cours, explication de l'enseignant.

Au sein de ce dispositif quasi expérimental de la recherche GraféLitt, nous avons mis en place différentes démarches pour observer notre objet propre : l'identification de l'archiélève d'une part, et la comparaison de celui-ci avec les élèves en classe, d'autre part.

## 2. L'archiélève lecteur dans le discours des enseignants sur la planification

Pour reconstruire l'archiélève lecteur projeté par l'enseignant et lié à sa conception des textes à enseigner, nous avons procédé à l'analyse de son discours durant les entretiens pré, lorsqu'il explique ce qu'il a prévu pour les séquences d'enseignement.

Nous entendons le discours comme « essentiellement des organisations transphrastiques relevant d'une typologie articulée sur des conditions de productions socio-historiques » (Maingueneau, 1976, cité par Bardin, 1977, p. 288). Nous partageons la conception de Bronckart et al. (1985) qui distinguent le *discours* du *texte* et le définissent comme la « formation discursive à l'œuvre dans le texte, entité qui n'est appréhendable qu'en prenant en compte un ensemble de paramètres de nature sociale » (p. 11).

Selon Bronckart (1996), le texte désigne « toute unité de production verbale (...) » (p. 137). En outre, « (...) produits de l'activité langagière en permanence à l'oeuvre dans les formations sociales », les textes présentent des « caractéristiques relativement stables » permettant de les regrouper en *genres de texte* (p. 137). L'auteur définit différents *types de discours* comme des « segments constitutifs d'un genre (...) c'est-à-dire comme des *formes* spécifiques de sémiotisation ou de mise en discours » (p. 139).

Par ailleurs,

[o]n nomme généralement *discours*, dans la pratique des analyses, toute communication étudiée non seulement au niveau de ses éléments constituants élémentaires (le mot par exemple) mais aussi, et surtout à un niveau égal et supérieur à la phrase (propositions, énoncés, séquences). (Bardin, 1977, p. 223-224)

Nous allons maintenant décrire la démarche générale basée sur l'analyse du discours pour la première partie d'analyse. Une méthodologie spécifique sera détaillée au sein de chaque chapitre.

### 2.1. Les entretiens pré : « qu'avez-vous prévu pour vos séquences d'enseignement ? »

Nous nous sommes focalisée sur la partie des entretiens où les enseignants répondaient à la question : « qu'avez-vous prévu pour vos séquences d'enseignement ? ». Lorsque les enseignants décrivent les dispositifs prévus pour l'enseignement des deux textes réputés littéraires, l'archiélève lecteur apparaît à travers plusieurs indices linguistiques.

#### 2.1.1. Analyse du discours de l'enseignant : théories et méthodologies

En nous appuyant sur différents outils théoriques et méthodologiques tels que Bardin (1977), Bronckart (et al., 1985 ; 1996), Bulea Bronckart (2014b), Charaudeau et Maingueneau (2002) ainsi que Rabatel (2007), nous avons construit un protocole inspiré de différents types d'analyse du discours pour observer l'archiélève dans le discours de l'enseignant, sous plusieurs angles, à travers l'analyse de marques linguistiques.

##### 2.1.1.1. Déchiffrement structurel et analyse de l'énonciation

Etant donné que la parole, lors de l'entretien semi-directif, est relativement spontanée, il s'agit, avant de procéder à une analyse *comparative* des entretiens, de faire un *déchiffrement structurel* (Bardin, 1977) centré sur chaque entretien, pour repérer les moments où l'enseignant parle de ce qu'il prévoit, toutes les fois où il revient à la thématique de la planification :

La procédure d'analyse transversale synthétique consiste à détruire, avec ciseaux et colle (ou traitement de texte), ce petit jeu de saute-mouton de l'esprit, mais, lors du déchiffrement structurel, il est très instructif de le repérer. (p. 97)

Ensuite, étant donné que l'interviewé parle en « je », il s'exprime « (...) avec son propre système de pensées, ses processus cognitifs, ses systèmes de valeurs et de représentations, ses émotions, son affectivité, et l'affleurement de son inconscient » (p. 94). Une *analyse de l'énonciation* (c'est-à-dire de « la manière de dire », p. 107), est nécessaire pour faire jaillir son image de l'archiélève liée aux tâches prévues et sa conception de l'objet d'enseignement. Bardin (1977) donne l'exemple de l'alternance de l'usage des pronoms personnels tels que le passage du « on », marquant une mise à distance ou une généralisation, au « moi », indice d'une réappropriation des contenus ou d'un investissement personnel dans le discours (p. 107). Ceci revient à dire que « le discours est pris en charge » (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 189) :

Le discours n'est discours que s'il est rapporté à une instance qui à la fois se pose comme source des *repérages* personnels, temporels, spatiaux et indique quelle *attitude* il adopte à l'égard de ce qu'il dit et de son interlocuteur (...) (p. 189)

Ainsi, un locuteur peut, par exemple, « moduler son degré d'adhésion » et « en attribuer la responsabilité à quelqu'un d'autre » (p. 189). A cet égard, Ducrot (1984) distingue le locuteur de l'énonciateur pour illustrer la polyphonie énonciative présente dans les discours :

Le *locuteur* est celui qui, selon l'énoncé, est responsable de l'énonciation. Il laisse des traces dans son énoncé comme par exemple les pronoms de la première personne. Le locuteur est à même de mettre en scène des *énonciateurs* qui présentent différents point de vue. (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 445)<sup>217</sup>

Il s'agit d'aller à la recherche de ce qui appartient (ou non) dans le discours de l'enseignant à un point de vue propre ou externe, tel que celui de l'archiélève ou d'autres points de vue sur l'archiélève convoqué par l'enseignant.

### 2.1.1.2. Mécanismes de prise en charge énonciative et degré d'implication

Nous avons vu dans les chapitres précédents que la posture de l'enseignant vis-à-vis des contenus qu'il enseigne et vis-à-vis de ses élèves peut influencer l'apprentissage des élèves ainsi que leur réaction durant la séquence. Cette posture est appréhendée selon l'analyse des mécanismes de prise en charge énonciative dans le discours des enseignants :

Les mécanismes de prise en charge énonciative (...) contribuent d'une part à la clarification des *responsabilités énonciatives* (quelles sont les instances qui *prennent en charge* ce qui est énoncé dans le texte ? (...)) et ils traduisent d'autre part les diverses *évaluations* (jugements, opinions, sentiments) qui sont formulées à l'égard de certains aspects du contenu thématique. (Bronckart, 1996, p. 130)

Dans un discours, plusieurs *voix énonciatives* cohabitent. Ces voix sont « les entités qui assument (ou auxquelles sont attribuées) la responsabilité de ce qui est énoncé » (p. 324). Elles reflètent les différents points de vue tels que décrits précédemment.

Dans la lignée des travaux de l'interactionnisme socio-discursif<sup>218</sup> (Bronckart, 1996), Bulea Bronckart (2009, 2014a ; Bulea Bronckart et Jusseaume, 2014) identifie des *figures*

---

<sup>217</sup> Rabatel (2007) illustre cette distinction par le cas de l'ironie : « Ainsi, le locuteur d'un énoncé ironique met-il en scène dans son discours un PDV [point de vue] dont il se distancie : « Oui, c'est vraiment génial de bousculer sa camarade ! », dit le maître en s'adressant à un élève qui vient de bousculer un plus petit que soi : il fait écho à un énonciateur qui, à l'instar de l'élève, trouve « super » de maltraiter plus faible que soi, sans partager son PDV » (p. 97)

<sup>218</sup> L'interactionnisme sociodiscursif (ISD) est le courant psycholinguistique qui prend appui sur les travaux de Vygotski et de Bakhtine, visant à « saisir les actions humaines dans leurs dimensions sociales et discursives constitutives » (Bronckart, 1996, p. 30).

d'action<sup>219</sup> (ou interprétation de l'action) propre aux enseignants dans leur discours. Ceci permet, grâce à l'analyse des propriétés discursives propre aux figures, de révéler certaines postures des enseignants en fonction de leur degré d'implication par rapport aux élèves<sup>220</sup>. L'auteure observe, lors d'entretiens avec ceux-ci, une alternance entre des discours concernant leur propre interprétation de l'agir (*figure d'action interne*<sup>221</sup>) et celui des élèves (*figure d'action externe*<sup>222</sup>). Cette articulation ne se retrouve pas dans les entretiens menés avec des personnes exerçant d'autres métiers tels que celui d'infirmière (vis-à-vis de leurs patients). Ce « dédoublement de figures d'action » (p. 894) dans le discours des enseignants est caractéristique de l'articulation entre enseignement et apprentissage : « l'interprétation de l'agir propre [de l'enseignant] est quasi indissociable de celle de l'agir des élèves » (p. 894).

Dans cette articulation apparaît, selon nous, l'archiélève dans les *interprétations de l'agir des élèves* de la part des enseignants<sup>223</sup>. La théorisation des figures d'action de Bulea Bronckart (2009, 2014a) permet de relever, grâce à des outils linguistiques, d'une part, le degré d'implication de l'enseignant, dans l'analyse de ce que l'auteure nomme les figures d'actions internes, et d'autre part, l'archiélève apparaissant dans le discours de l'enseignant dans ce qu'elle nomme les figures d'actions externes.

### 2.1.1.3. Analyse comparative : observation des ressemblances et divergences dans le discours des enseignants

Après avoir procédé à une analyse centrée sur chaque entretien, indépendamment les uns des autres, il convient de comparer les résultats obtenus pour faire ressortir les grandes tendances observées à travers les points communs et les points divergents dans les discours des enseignants sur la planification. Il s'agit, d'une part, d'établir les caractéristiques communes des profils d'archiélève différencié ou indifférencié, et d'autre part, d'observer les caractéristiques des planifications de séquences en fonction du niveau scolaire et du texte qui est enseigné.

---

<sup>219</sup> L'auteure définit les figures d'action comme : « (...) des configurations discursives, correspondant à autant de formes d'interprétation de l'agir, qui reposent notamment sur l'exploitation alternée, dans le cadre du même entretien, de différents types de discours (discours interactif, discours théorique et récit en particulier) et de différents axes temporels de référence (axe de la situation d'interaction, axe situé en amont ou en aval de cette situation, ou encore non borné), ainsi que sur la mobilisation différenciée de noms et pronoms codifiant les actants, ou encore de mécanismes énonciatifs, dont en particulier les modalisations et les prises en charge énonciatives ». (Bulea Bronckart, 2014a, p. 890).

<sup>220</sup> Précisément, en 2009, la chercheuse relève une alternance dans les types de discours (Bronckart, 1996) qui sont mobilisés au sein d'un même entretien tels que le discours interactif, le récit interactif ou le discours théorique. En 2014, l'auteure ajoute la narration. Elle montre aussi les modes d'expression de l'agentivité et le degré d'implication des actants selon les figures d'action qui les caractérisent énonciativement, à l'aide, entre autres, de l'étude de l'emploi des pronoms personnels, des déictiques et des anaphores ; des références temporelles ; de l'emploi des temps verbaux ainsi que des repères temporels ; et des modalisations qui peuvent être de types pragmatique, épistémique ou déontique. En 2014, elle ajoute la modalisation appréciative. L'auteure décrit les « valeurs des modalisations [Bronckart, 1996, p. 329] : épistémique (ordre du possible, du certain, etc.) ; déontique (ordre de l'obligation sociale, morale) ; appréciative (ordre du ressenti subjectif en termes de beau, bien, etc.) ; pragmatique (ordre des capacités, intentions, volonté de l'actant) » (p. 890). Elle décrit alors cinq figures d'action : l'action occurrence ; l'action événement passé ; l'action expérience ; l'action canonique ; et l'action définition : Les figures d'action sont décrites de façon détaillée dans Bulea Bronckart (2009, p. 141-146; 2014, p. 890-892).

<sup>221</sup> Le référent des *figures d'action internes* est « l'agir spécifique de la personne interviewée (...) » (p. 893).

<sup>222</sup> Le référent des *figures d'action externes* est « l'agir d'autres protagonistes de la situation de travail, en particulier les élèves » (p. 893).

<sup>223</sup> Parallèlement, les interprétations de l'agir propre des enseignants pourraient caractériser un « archienseignant ».

### **2.1.2. Analyse du discours et postures énonciatives de l'enseignant vis-à-vis de l'archiélève : notre démarche**

Pour tenter de caractériser l'archiélève lecteur qui apparaît dans le discours de l'enseignant sur la planification durant les entretiens pré, différentes analyses sont effectuées. Au sein des transcriptions des entretiens pré, une recherche automatique de type lexématique est réalisée. Elle consiste à repérer les références aux élèves dans le discours des enseignants ainsi que les mots les caractérisant en tant que lecteur (pour mettre en exergue l'archiélève lecteur). D'un point de vue quantitatif, la fréquence d'utilisation de mots désignant les élèves permet d'observer des différences d'un enseignant à l'autre et d'établir une première catégorisation sur leurs diverses manières de caractériser l'archiélève. D'un point de vue qualitatif, l'analyse du co-texte<sup>224</sup> (ou environnement linguistique, Bronckart et al., 1985, p. 27) des occurrences de mots désignant les élèves met au jour différents aspects menant à la reconstitution de l'archiélève. Premièrement, l'analyse permet de déterminer le caractère différencié ou indifférencié de l'archiélève, la manière dont l'archiélève est caractérisé (en tant que lecteur mais aussi selon des dimensions autres qui le caractérisent comme élève ou selon des dimensions extrascolaires). Deuxièmement, la posture de l'enseignant est mise en exergue par le degré de proximité qu'il a avec ses élèves. Troisièmement, son positionnement énonciatif vis-à-vis des élèves et vis-à-vis des tâches est mis en évidence par les marques d'inclusion ou d'exclusion de l'enseignant dans le collectif classe selon les tâches à réaliser. Quatrièmement, l'analyse des marqueurs linguistiques permet de mettre en avant les différences fondamentales dans les discours sur la planification liées au niveau scolaire et à la nature du texte. Nous rappelons que la description méthodologique sera détaillée au sein de chaque chapitre d'analyse.

### **2.1.3. Vers l'analyse des écarts entre la planification et les séquences d'enseignement**

Rabatel (2007), par l'analyse des postures énonciatives<sup>225</sup> entre l'enseignant et les élèves, a mis en évidence que :

(...) les élèves ne sont pas les spectateurs passifs d'une situation qui se déroulerait de bout en bout selon la planification établie au préalable par le maître. Les postures permettent ainsi de suivre à la trace, sur les plans interactionnels, linguistiques et cognitifs, la part des élèves dans cette co-construction. (p. 107)

Nous voulons, par une autre démarche, rendre compte du rôle actif des élèves dans la co-construction des séquences. Pour notre part, l'analyse de la prise en charge énonciative dans les discours des enseignants durant l'entretien pré permet de révéler un archiélève lecteur, ainsi que le positionnement des enseignants vis-à-vis de celui-ci et vis-à-vis de l'objet d'enseignement. Pour identifier l'écart entre l'archiélève lecteur et les élèves en classe, nous nous employons à une démarche typiquement didactique, et moins linguistique, pour nous focaliser, dans un premier temps, sur le geste de planification, et dans un deuxième temps, sur le rôle des élèves dans les modifications de plan.

---

<sup>224</sup> A ne pas confondre avec le contexte qui se réfère à l'*extralangage* (Bronckart et al., 1985, p. 12 ; 27). Spécifiquement, « le terme de *contexte* désigne l'environnement extralangagier (externe) du discours, et le terme de *co-texte* désigne l'environnement linguistique (interne) d'une unité quelconque » (Bronckart, 1996, p. 73).

<sup>225</sup> Rabatel (2007) analyse trois postures énonciatives identifiées dans la co-construction des points de vue (PDV) en classe : « La coénonciation correspond à la co-construction par les locuteurs d'un PDV commun, qui les engage en tant qu'énonciateurs. La surénonciation est définie comme la co-construction inégale d'un PDV surplombant (...). La sousénonciation consiste en la co-construction inégale d'un PDV dominé (...) » (p. 90).



### **3. L'écart entre l'archiélève lecteur et les élèves en classe**

L'écart observé entre l'archiélève lecteur et les élèves permet de mettre en évidence le geste de la planification articulé par ce que le plan prévoit et la façon dont il permet de s'adapter à ce qui se passe. La deuxième partie d'analyse est consacrée à la mise en évidence des modifications de plan et du rôle des élèves dans ces modifications, c'est-à-dire à l'écart entre l'archiélève lecteur prévu par le plan et les élèves en activité.

Pour décrire ce qu'ils planifient, les enseignants peuvent s'appuyer sur quelques notes ou une préparation écrite, mais, étant donné que notre but était d'observer leurs pratiques habituelles, aucune consigne n'avait été donnée à cet égard. Nous ne nous attachons pas à la forme (orale ou écrite) de leur préparation et ne traitons que de ce qui a été déclaré (ou non) durant l'entretien. En ce qui concerne la planification à proprement parler, nous la traitons comme un geste que nous observons (au même titre que les autres gestes) et dont la conception ressort du discours des enseignants. Ceux-ci n'ont pas été interrogés directement sur le thème de la planification et n'étaient pas conscients non plus que les observations porteraient aussi sur leur préparation. Si nous leur avons demandé spécifiquement d'élaborer un plan, les enseignants auraient peut-être réalisé quelque chose de différent. Ceci n'aurait pas forcément révélé une préparation plus proche de celle habituelle et elle aurait été peut-être même, au contraire, plus proche de ce qu'ils pensent être le bon geste de préparation.

#### **3.1. Création de *présynopsis* à partir des entretiens pré**

Les entretiens pré sont aussi conçus comme des outils pour déterminer ce qu'on peut observer dans la dynamique de classe par rapport à l'objet textuel. Ils permettent de mettre en évidence le contraste entre ce qu'ils prévoyaient et ce qui s'est passé en classe.

Pour schématiser une planification comparable au déroulement de la séquence, nous réalisons un « *présynopsis* » ouvert, c'est-à-dire que nous reconstruisons la séquence envisagée sur la base des déclarations des enseignants quand ils explicitent le plan qu'ils ont prévu pour chaque texte. Nous nous aidons éventuellement de leur plan écrit s'ils en ont. Les *présynopsis* sont établis selon la structure hiérarchisée du synopsis et étiquetés sur la base des déclarations des enseignants (voir exemple ci-dessous).

#### **3.2. Elaboration de typologies de modifications de plans**

##### **3.2.1. Comparaison entre le *présynopsis* et le synopsis de la séquence d'enseignement**

Ensuite, nous opérons une comparaison entre les *présynopsis* et le synopsis des séquences effectives pour y repérer les modifications manifestes. Sur la base des moments modifiés relevés, nous retournons dans les transcriptions et poursuivons partiellement notre démarche d'analyse des discours : à partir d'indices linguistiques, il s'agit de repérer les tensions en jeu dans l'interaction didactique et de dégager les phénomènes qui orientent la séquence vers des redéfinitions de l'objet. De façon transversale, nous détectons les constantes de ces déviations au fil des séquences.

### **3.2.2. Réalisation d'une typologie de modifications**

Nous établissons une typologie des modifications dans le but de déterminer leurs raisons d'être, leurs fréquences, leurs facteurs, en classant les contenus en fonction des tensions de l'enseignement, et selon les trois pôles didactiques.

La typologie de modifications est effectuée sur la base des changements concernant la macrostructure des séquences, selon l'organisation des dispositifs entre eux et selon la tâche générale de chaque dispositif, sans entrer, à ce moment-là, dans l'analyse des activités en classe. D'une part, la structure initialement prévue est comparée à la structure de la séquence : ceci permet d'établir une typologie de modifications concernant la structure. D'autre part, les dispositifs prévus selon les déclarations des enseignants sont comparés aux activités réalisées dans les séquences par l'analyse des tâches énoncées par les consignes et les reformulations de consignes : ceci permet de réaliser une typologie de modifications concernant les tâches.

Voici un exemple réduit d'une comparaison entre présynopsis et synopsis permettant l'identification des modifications et la création d'une typologie. Celle-ci sera précisément définie dans le chapitre 12 et les codes seront expliqués. Les modifications concernent soit la structure de la séquence (ModStruc), soit les tâches (ModTâc).

Présynopsis 3_2_Lov	Synopsis 3_2_Lov					Comparaison entre présynopsis et synopsis	
Dispositifs prévus durant l'entretien pré	Niv eau x	Repè res	F S T	Matéri el	Tâches <sup>226</sup>	Description des modifications	
	1	Lecture et résumé du texte de Lovay selon schéma quinaire					
1. « donner le texte sans rien dire » (l.5)	1-1	25 - 108 durée 5'	M	1 feuille de théorie et le texte	➤ <i>Ecouter les consignes et prendre connaissance du document théorique sur le résumé selon le schéma quinaire</i>	- Ajout d'un dispositif avec matériel préparé (ModStruc – DAj) : prendre connaissance d'éléments théoriques avec un support de cours. - Suppression d'un élément de consigne pour le dispositif 2. (ModTâc – DDim) : E a déclaré qu'il ferait lire le texte aux élèves sans leur donner de consigne.	
2. « le lire individuellement » (l. 6) FST : I	1-2	108 - 127 durée 3'	I	Acétat es <sup>227</sup> , photoc opie	➤ <i>Lire silencieusement</i>	- Dispositifs identiques <sup>228</sup> (SMod – Id)	
3. « leur faire produire par groupe un résumé (...) selon le schéma quinaire » (ll. 8- 10) FST : groupe de 4	1-3	128 - 548 durée 30'	D	Acétat es	➤ <i>Rédiger le résumé sur acétate</i>	- Ajout à la consigne initiale : matériel (acétate) (ModTâc – DExp) - Ajout à la consigne (sur la base des reformulations) : faire d'abord un brouillon (l. 126) (ModTâc – DExp) ; faire attention à l'orthographe (ll. 501-502) (ModTâc – DExp) - Changement de FST : groupe de 2 au lieu de 4 (...).	
4. « chaque groupe présentera son résumé aux autres » (l. 13) FST : C	1-4	549 - 1070 29'	C	Acétat es et rétropr ojecte ur	➤ <i>Mettre en commun</i>	- Ajout : Expression des difficultés (ModTâc – DExp). Lors de la mise en commun, E demande aux élèves d'exprimer les difficultés éprouvées.	
5. « définir entre eux quel est le meilleur résumé » (l. 14) FST : C					-	- Suppression (ModStruc – DSup): cette consigne n'est pas donnée et cette activité n'a pas lieu.	

Figure 8.2 : Exemple d'un extrait de comparaison entre un présynopsis et un synopsis (première partie de la séquence 3\_2\_Lov)

La typologie est ensuite mise en rapport avec les deux variables, c'est-à-dire le niveau scolaire et la nature des textes enseignés. Des effets croisés des deux variables sont également mis en évidence. Ainsi, une fois notre typologie de modifications élaborées sur des analyses de type

<sup>226</sup> La description par résumé narrativisé a été enlevée puisque nous observons les modifications se situant dans la macrostructure. Cependant, les modifications sont identifiées aussi sur la base de l'analyse des consignes orales et écrites, de leurs reformulations et des interactions qui ont lieu autour de ces consignes.

<sup>227</sup> Il s'agit du support « transparent » permettant sa rétroprojection.

<sup>228</sup> Les dispositifs classés comme « identiques » le sont au niveau de l'étiquette des tâches. Cela ne signifie pas que les activités ne présentent pas d'obstacles ou d'imprévus. C'est pour cette raison que les dispositifs non modifiés au niveau de la structure sont eux aussi analysés en profondeur.

transversal, l'identification des dimensions de l'objet enseigné à l'œuvre dans les dispositifs (modifiées et non modifiées) met en avant la spécificité des textes enseignés et l'effet des dimensions dans ces modifications.

### **3.2.3. Identification des dimensions des textes enseignés en jeu dans les modifications**

Pour identifier l'effet de l'objet enseigné sur ces modifications, nous réalisons une catégorisation des dimensions des textes réputés littéraires en jeu dans les activités, qu'elles soient en accord ou modifiées, par rapport aux dispositifs prévus. Ceci nous permet ensuite d'analyser, de façon plus microscopique, les interactions en classe lors de ces modifications.

### **3.2.4. Croisement : les modifications didactiques liées aux textes enseignés selon les niveaux scolaires**

Nous croisons enfin nos résultats en faisant un lien entre les dimensions de l'objet enseigné et les écarts entre l'archiélève lecteur et les élèves en classe, à travers les trois niveaux scolaires. Pour cela, nous observons ce qui se passe en classe et repérons ce qui influence le cours de la séquence, les dimensions de l'objet textuel lui-même, les raisons qui font qu'un enseignant s'arrête plus que prévu sur un point ou n'en aborde pas du tout un autre, les éléments neufs apportés par les élèves, la façon dont ceux-ci sont pris en compte par l'enseignant, et leur influence sur l'enseignement du texte littéraire dans le dispositif mis en place.

Les outils didactiques nous permettant d'établir des hypothèses concernant les causes des modifications sont essentiellement les consignes et leurs reformulations ainsi que les contributions d'élèves.

## **3.3. Recours à la réflexivité des enseignants à partir des entretiens post**

Les entretiens *post* servent essentiellement à fonder nos interprétations également sur la réflexion des enseignants quant à leurs séquences et leurs dispositifs didactiques, dans la mesure où ils concernent les éléments qui auront été observés. Ceci permet, entre autres, d'établir d'autres hypothèses interprétatives à propos des écarts entre les prévisions et le déroulement effectif de la séquence. Nous croisons donc nos interprétations avec les retours réflexifs des enseignants, quand ils expliquent pourquoi, selon eux, la séquence a pris une direction plutôt qu'une autre et pourquoi eux-mêmes ont modifié leur plan prévu, et ce qui les ont particulièrement surpris dans le cours de la séquence. Etant donné que des questions à ce sujet ne leur ont pas été posées systématiquement, ce recours aux entretiens *post* est fait quand cela est pertinent pour aider à interpréter les résultats.

## **4. Méthodes mixtes et sélection des données**

La description des démarches entreprises dans cette thèse présentée précédemment met en avant deux types de méthodes d'analyse de données : quantitatif et qualitatif. Dans ce qui suit, nous définissons les méthodes mixtes, et exposons ensuite la sélection qui a été effectuée sur l'ensemble du corpus de données pour permettre une analyse qualitative approfondie selon des études de cas.

### **4.1. Méthodes mixtes articulant des analyses quantitatives et qualitatives**

Bien que nos données consistent en un matériel dit « qualitatif » (Bardin, 1977, p. 93), notre approche est mixte : les méthodes mixtes sont définies par une approche « (...) in wich the

researcher links, in some way (...) both quantitative and qualitative data to provide a unified understanding of a research problem » (Creswell et Garrett, 2008, p. 322, cité par Castelli, Crescentini et Pagnossin, 2014, p. 20). Pour leur part, Jonhson et Onwuegbuzie (2004) définissent cette approche mixte par la combinaison des méthodes employées plutôt que par le caractère quantitatif ou qualitatif des données recueillies : « the researcher mixes or combines quantitative and qualitative research techniques, methods, approaches, concepts or language into a single study » ( p. 17, cité par Castelli et al., 2014, p. 20).

Etant donné l'ampleur du corpus de données recueillies et traitées selon les démarches décrites précédemment, nous choisissons d'articuler des méthodes basées, d'une part, sur des analyses de types quantitatifs (comme par exemple, la réalisation de statistiques de fréquence d'occurrence de certains mots ou l'élaboration d'une typologie basée sur la fréquence d'apparition de certains phénomènes) et, d'autre part, sur des analyses qualitatives (telles que l'analyse du discours des enseignants dans les entretiens pré ou encore, des interactions durant les activités) :

(...) on peut dire que ce qui caractérise l'analyse qualitative est que « l'inférence – chaque fois qu'elle est faite – est fondée sur la présence de l'indice (thème, mot, personnage, etc.), non sur la fréquence de son apparition, dans chaque communication individuelle » [George, 1959]. (Bardin, 1977, p. 148)

Typiquement, la réalisation de typologies met en avant un double mouvement. D'une part, les catégories sont déduites sur la base de notre objet, de nos objectifs, et de nos hypothèses de recherche. D'autre part, elles sont induites de nos données empiriques. A cet égard, Aeby Daghé (2014) mentionne un « mouvement inductivo-déductif de va-et-vient entre les différents niveaux d'analyse (...) » (p. 99). En s'inspirant de Bos et Tarnai (1989), Bain et Erard (à paraître), pour leur part, mentionnent « une analyse de contenu dans une approche dialectique, successivement déductivo-inductive puis inductivo-déductive, de nature empirico-herméneutique ».

Ainsi, les démarches peuvent être décrites comme « hypothético-déductives », illustrées par un mouvement descendant (*top down*) : des catégories définies à priori comme outils pour analyser le phénomène (à partir des hypothèses) vers les données ; ou comme « empirico-inductives », mouvement ascendant (*bottom up*) : des données vers la description des catégories.

Selon nous, la codification des données ne peut se réaliser sans critères basés sur ce que le chercheur vise à observer et les types de catégories qu'il veut en dégager. Cependant, à partir du projet de recherche, il est intéressant d'observer ce qui ressort des données pour ne pas influencer la manière dont on les fait parler. Pour notre part, par exemple, nous décidons à priori d'observer les modifications des plans de séquences au niveau de la structure et des tâches, et c'est l'analyse des données qui détermine la catégorisation finale de ces modifications.

#### **4.2. Sélection de données analysables qualitativement : études de cas**

Pour pouvoir effectuer une analyse qualitative minutieuse de la posture énonciative des enseignants à travers des indices linguistiques (chapitre 10), ou encore, pour pouvoir étudier les contributions d'élèves liées aux modifications de plan (chapitre 14), il nous a semblé nécessaire de procéder, après une analyse quantitative des données, à une sélection des enseignants dont les entretiens et les séquences d'enseignement seraient à analyser en profondeur.

Ainsi, à partir du corpus initial, nous avons sélectionné trois enseignants par niveau choisis selon les critères définis dans ce qui suit. Le premier critère est issu de la volonté d'étudier les

corrélations possibles entre les résultats de la première partie d'analyses concernant la différenciation ou l'indifférenciation de l'archiélève selon les niveaux, avec les modifications de plans qui seront observées dans la deuxième partie d'analyse. Les trois enseignants choisis pour représenter les niveaux ont donc été sélectionnés après avoir effectué l'analyse portant sur tous les enseignants du premier chapitre d'analyse (chapitre 9). Nous le verrons, les premières analyses permettent d'identifier deux types d'archiélèves, l'un différencié (D), et l'autre, indifférencié (I). La sélection a été effectuée dans le but de suivre proportionnellement les résultats obtenus par niveau (deux tiers d'enseignants s'adressant à un archiélève lecteur différencié au primaire, et deux tiers d'enseignants s'adressant à un archiélève lecteur indifférencié aux niveaux secondaires). Deuxièmement, nous avons sélectionné les entretiens où les enseignants avaient déjà une idée précise de ce qu'ils prévoyaient en classe (avec plan écrit ou non à l'appui), sur la base de laquelle il était possible de reconstruire un plan divisé en dispositifs clairs et distincts permettant de réaliser le présynopsis. Troisièmement, la date de l'entretien a également été prise en compte en fonction de son rapprochement avec la date de la séquence. A partir des transcriptions, les entretiens sélectionnés ont été en priorité ceux où les discours enseignants sur leur séquence étaient le plus précis possible et exprimaient ce qu'ils attendaient, appréhendaient et anticipaient quant au déroulement des séquences. Cette sélection visait à avoir des données les plus comparables possibles entre la pratique envisagée et la pratique effective.

Au total, neuf entretiens pré (un entretien avec chaque enseignant avant les séquences) ont été analysés, ainsi que dix-huit séquences d'enseignement (assurées par ces neuf enseignants travaillant les deux textes dans les trois niveaux)<sup>229</sup> :

Niveau	Primaire			Secondaire I			Secondaire II		
Enseignants	1_1	1_3	1_10	2_5	2_8	2_10	3_2	3_6	3_7
Intervalle jours <sup>230</sup>	4	4	0	11	10	0	1	0	3
Archiélève	D	I	D	I	D	I	I	I	D

Tableau 8.1 : Sélection d'enseignants du corpus pour une analyse qualitative approfondie

## 5. Notre recherche en questions

Maintenant que nous avons exposé les démarches et outils méthodologiques, nous pouvons mettre en avant, d'une part, les avantages et les limites de notre recherche, et d'autre part, présenter les questions qui guideront nos analyses.

### 5.1. Avantages et limites du dispositif de recherche

Le propos de cette thèse est d'ouvrir des pistes méthodologiques pour étudier deux notions en construction : l'archiélève lecteur et le geste de planification. L'originalité de la présente recherche réside dans son point de vue qui innove, qui complète et enrichit de manière significative les analyses déjà menées sur les données recueillies.

<sup>229</sup> Le chapitre 9 se base sur l'analyse de l'ensemble des entretiens, c'est-à-dire 27 au total (9 par niveaux, étant donné que 3 entretiens sur les 30 ont été perdus, voir note 210) et, dans une perspective qualitative, les analyses des chapitres 10 et 11 se réfèrent aux 9 entretiens sélectionnés. Les chapitres 12, 13 et 14 se réfèrent, pour leur part, aux 18 séquences d'enseignements sélectionnées.

<sup>230</sup> Nombres de jours entre l'entretien pré et la première séquence d'enseignement.

Certes, de nombreuses recherches ont été effectuées pour analyser la manière de planifier l'enseignement ; ici, cette planification est analysée en fonction d'un objet d'enseignement qui est toujours le même, cet objet étant lui-même varié en fonction de paramètres didactiques explicites. Ceci permet d'aborder la question de la définition du geste de planification sous un angle particulièrement intéressant : il s'agit de construire l'archiélève qui guide ce geste en creux. La méthode originale mise en œuvre permet de saisir d'une manière nouvelle la dynamique didactique dans une classe pour la construction d'un objet. Le regard porté sur l'élève comme principe constitutif à la fois de la planification, des imprévus et des apports permet de saisir un moteur essentiel de la « machine » didactique, à savoir l'élève dans le collectif.

Malgré l'originalité et les avantages liés au dispositif de recherche mis en place (telle que, par exemple, l'absence de contraintes pour les enseignants dans la réalisation des séquences, ou encore, la comparaison de pratiques d'enseignement concernant un même objet), certains biais sont inévitables.

Nous avons conscience que nos résultats ne seront pas forcément généralisables : d'une part, parce que même si le nombre de séquences étudiées est élevé pour une recherche de type qualitatif, il reste faible pour procéder à une généralisation. Ni la fable de La Fontaine, ni la nouvelle de Lovay ne correspondent aux caractéristiques habituelles des genres auxquels ils pourraient être attribués. Ceci a été évoqué précédemment grâce aux analyses de Ronveaux et Gabathuler (à paraître), d'une part, et de Fallenbacher et Ronveaux (à paraître), d'autre part. Les résultats observés devront être reliés à la spécificité propre des textes. Cependant, malgré une généralisabilité restreinte pour les raisons évoquées à l'instant, les constats faits dans nos analyses garderont tout leur intérêt notamment du fait du caractère classique et traditionnel du texte, et d'autre part, du manque d'apprêt didactique de celui-ci.

Par ailleurs, les captations de séquences pouvaient avoir lieu à n'importe quel moment de l'année, selon les disponibilités et souhaits des enseignants. Les données concernant la planification ainsi que la construction de l'archiélève lecteur peuvent dépendre du moment de l'année de la captation : un enseignant en début d'année scolaire connaîtra beaucoup moins les élèves de la classe que ce même enseignant en fin d'année. En milieu ou en fin d'année, l'archiélève qu'il projettera pour planifier les séquences pourra être plus proche des élèves de la classe. A cet égard, Charlier (1989) ayant effectué deux interviews dans le fil de l'année, a observé que les enseignants faisaient plus référence aux élèves de la classe dans l'avancement de l'année qu'en début d'année :

Au début de l'année scolaire, les événements antérieurs évoqués comme des causes de décisions, font uniquement référence au vécu des années antérieures. (...) Par contre, dans la seconde interview, on voit s'y ajouter des expériences de l'année scolaire en cours, (...) les représentations évoquées comme des causes de décisions font plus souvent référence au point de vue de l'apprenant. On peut faire l'hypothèse qu'au second semestre, les enseignants tiennent plus souvent compte du point de vue des élèves pour prendre leurs décisions car ils connaissent mieux les élèves (p. 123).

Cependant, les résultats qui seront liés à nos variables pourront mettre en évidence des phénomènes constants au fil de l'année, dans le cas où, par exemple, nous observons les mêmes différences de caractéristique des archiélèves selon le texte enseigné ou selon le niveau scolaire.

## 5.2. Questions de recherche

Nous pouvons à présent formuler les questions qui seront au cœur des différents chapitres d'analyses (parties 2 et 3) en fonction des variables décrites précédemment. Il s'agit de mettre en évidence l'influence qu'ont les trois niveaux scolaires et les deux textes contrastés sur les dispositifs, les enseignants et les élèves d'une part, et d'autre part, l'influence de ceux-ci dans la construction de l'objet réputé littéraire enseigné. Cet éclairage mutuel est observé à travers le prisme a) de la planification enseignante et b) du rôle de l'élève qui émerge des modifications de la séquence, et particulièrement dans les contributions d'élèves. De façon générale, nous nous demandons comment cet écart entre les pratiques envisagées et les pratiques effectives peut être mis en rapport avec la nature des textes ou les niveaux scolaires comme éléments interprétatifs.

### 5.2.1. *Les variations selon les niveaux scolaires*

- Quelles différences constate-t-on dans la *planification* de l'enseignant selon les niveaux ?
- Quelles sont les caractéristiques de l'*archiélève lecteur* apparaissant dans la planification enseignante selon les niveaux ?
- Quelles différences dans le *rôle des élèves* peut-on observer d'un niveau à l'autre ? Les contenus sur lesquels portent leurs contributions sont-ils les mêmes ou différents ?

### 5.2.2. *Les variations selon l'objet textuel*

- En quoi les caractéristiques des textes influencent-elles le *geste de planification* ? Un texte classique entrainera-t-il un genre d'activité lui aussi plus « classique » ? Un texte moins classique laissera-t-il plus de liberté à l'enseignant dans les activités qu'il proposera aux élèves ? Les attentes et appréhensions de l'enseignant ainsi que sa satisfaction quant à la séquence dépendent-elles du type de texte enseigné ?
- L'*archiélève lecteur* sera-t-il caractérisé différemment en fonction du texte enseigné ?
- Quels *effets* le texte a-t-il sur le travail des *élèves* ? Est-ce qu'une pratique rôdée avec un texte plus classique crée plus ou moins d'obstacles ? Un texte plus classique laissera-t-il plus ou moins de place à l'élève dans la construction de la séquence qu'un texte moins connu ?

### 5.2.3. *Les effets croisés selon les deux variables*

- En quoi le *geste de planification* de l'enseignant diffère-t-il selon les deux variables ?
- Quelles sont les variations de l'*archiélève lecteur* selon les textes enseignés et les niveaux scolaires ?
- L'effet de la nature des textes est-il différent en fonction du niveau des *élèves* ?



## **6. Vers les chapitres d'analyses**

Sur la base des démarches méthodologiques qui ont été présentées au sein de ce dernier chapitre et des questions transversales qui viennent d'être exposées, nous passons à présent en revue la thématique spécifique de chaque chapitre d'analyse. Selon les questions exposées ci-dessus, les trois éléments à investiguer dans notre thèse apparaissent : selon les variables « textes » et « niveaux scolaires », 1. comment est caractérisé l'archiélève lecteur ? ; 2. comment se définit le geste de planification ? ; et 3. quelles sont les modifications de plans (liées au rôle des élèves et aux dimensions des textes enseignés) ? La première question est abordée dans un premier volet d'analyses qui constitue la deuxième partie de notre thèse. La deuxième question relève de l'articulation entre le premier et le deuxième volets d'analyses. La dernière question est traitée dans le deuxième volet d'analyses constituant la troisième partie de notre thèse. Nous décrivons brièvement le rôle de chaque chapitre d'analyse.

### **6.1. Premier volet d'analyses : description de l'archiélève lecteur**

Le premier volet consiste à reconstruire l'archiélève lecteur tel qu'il émerge dans le discours enseignant sur la planification (chapitre 9) ; à identifier la posture des enseignants à travers l'analyse de leur positionnement énonciatif vis-à-vis des élèves et vis-à-vis des tâches (chapitre 10) ; et à mettre en évidence les différences entre les planifications selon les textes enseignés et les niveaux scolaires (chapitre 11).

### **6.2. Deuxième volet d'analyses : confrontation entre l'archiélève lecteur et les élèves en activité**

Dans le deuxième volet d'analyses, nous élaborons une typologie de modifications des dispositifs sur la base de nos données (chapitre 12) ; nous réalisons également une catégorisation des dimensions du texte réputé littéraire élémentarisées dans les dispositifs (chapitre 13) ; et enfin, nous mettons en exergue la corrélation entre nos variables et les modifications selon les dimensions présentes dans les activités (chapitre 14).

## **7. Précisions de codage et de mises en forme**

Dans les chapitres d'analyses (ceci vaut aussi pour la partie 3), nous utilisons une codification et une mise en forme que nous précisons ci-dessous :

- Pour faciliter la lecture des exemples, nous avons mis en évidence, en gras, les mots clés de l'analyse, et en soulignement, les éléments pertinents du co-texte de ceux-ci que nous donnons à voir.
- Les guillemets (double-chevrons) utilisés au sein du texte marquent les mots employés par les enseignants.
- Les abréviations utilisées sont les suivantes :
  - Prim : niveau primaire (8<sup>e</sup> HarmoS)
  - Sec I : niveau secondaire I (10<sup>e</sup> HarmoS)
  - Sec II : niveau secondaire II (2<sup>e</sup> PO)
  - Laf : séquence(s) d'enseignement portant sur la fable « Le loup et l'agneau » de La Fontaine.

- Lov : séquence(s) d'enseignement portant sur la nouvelle « La négresse et le Chef des Avalanches » de J.-M. Lovay.
  - [Laf] : au sein des citations d'enseignant, discours à propos de la séquence d'enseignement sur la fable.
  - [Lov] : au sein des citations d'enseignant, discours à propos de la séquence d'enseignement sur la nouvelle.
- Dans la partie 1, nous avons choisi (par commodité) d'utiliser la règle du masculin généralisant (voir note 2). Au sein des chapitres d'analyses, nous nous référons aux enseignants particuliers de notre corpus en accordant notre texte selon leur sexe.



**PARTIE 2 – L'ARCHIELEVE  
LECTEUR DANS LE DISCOURS DES  
ENSEIGNANTS SUR LA  
PLANIFICATION**



## Introduction

L'objectif de ce premier volet d'analyses est de définir un ou plusieurs archiélèves lecteurs en le(s) corrélant au geste de planification de l'enseignant. Nous nous focalisons sur la caractérisation de l'archiélève lecteur à travers le discours des enseignants durant les entretiens pré lorsqu'ils expliquent les dispositifs didactiques qu'ils prévoient pour les séquences d'enseignement pour chacun des deux textes. Pour savoir comment l'archiélève lecteur varie, nous avons voulu répondre à trois interrogations en prenant en compte dans chacune des études les variations liées aux niveaux scolaires et à la nature des textes contrastés.

- 1) L'archiélève lecteur à qui l'enseignant s'adresse lorsqu'il planifie une séquence d'enseignement sur la lecture de textes est-il indifférencié (au sein de la classe) ou différencié (selon des groupes d'élèves ou des élèves spécifiques au sein de la classe) ?
- 2) Comment l'enseignant se positionne-t-il énonciativement vis-à-vis de cet archiélève par rapport aux tâches qu'il prévoit ?
- 3) Quelles sont les différences fondamentales concernant la planification qui ressortent dans les discours en fonction des deux textes ?

Par la première question (chapitre 9), nous tentons de comprendre si l'archiélève lecteur auquel l'enseignant pense lorsqu'il prévoit la séquence d'enseignement, est une entité abstraite d'élèves idéaux, ou au contraire, issue de ses connaissances empiriques de la classe. S'il s'adresse aux élèves avec leurs caractéristiques de classe, il parlera de ses élèves spécifiques pour justifier la planification mise en place et nous devrions voir apparaître dans le discours une certaine différenciation due aux spécificités des élèves en tant que lecteurs. Si, par contre, il ne le fait pas mais qu'il décrit un archiélève lecteur indifférencié, nous pourrions imaginer que l'enseignant planifie une même séquence pour différentes classes d'un même niveau, sur la base de ce que devraient être les capacités de lecture des élèves d'un certain degré. Evidemment, en interaction, l'enseignant adaptera la séquence en fonction des réactions effectives des élèves. Nous nous intéresserons, dans le volet d'analyses suivant (partie 3), aux différences entre le prévu et les modifications de plans lors des séquences d'enseignement, ce qui nous permettra d'observer ce qui varie entre l'archiélève lecteur et les élèves en interaction.

Ensuite, par la deuxième question (chapitre 10), nous nous intéressons au positionnement énonciatif de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves dans les tâches prévues. Nous pensons que la façon dont l'enseignant s'inclut ou non avec les élèves dans les tâches donne à voir une image plus nuancée de l'archiélève lecteur par la place qu'il lui accorde à priori dans la construction de la séquence.

Enfin (chapitre 11), en mettant en évidence les différences de planification prévue entre les deux séquences d'enseignement, donc selon les textes enseignés, et à travers les niveaux scolaires, nous pensons pouvoir préciser davantage ce qui caractérise l'archiélève lecteur selon nos deux variables. Nous faisons le pari qu'il est dynamique et différent selon les textes enseignés au fil des niveaux scolaires.

Le chapitre 9 passe en revue la caractérisation de l'archiélève lecteur à travers tous les entretiens. Les deux autres chapitres (10 et 11) servent à mettre en avant des grandes tendances observées concernant la posture énonciative des enseignants (chapitre 10) et les

particularités de ses planifications (chapitre 11) selon des études de cas. L'analyse du discours étant plus approfondie, nous avons sélectionné quelques entretiens emblématiques des niveaux scolaires étudiés (les critères de sélection sont présentés dans le chapitre 8).

Chaque chapitre d'analyses est introduit par la présentation détaillée de la démarche méthodologique utilisée dans l'analyse à suivre.

## Chapitre 9 La caractérisation (in)différenciée de l'archiélève lecteur à travers les désignations des élèves

Dans ce premier chapitre d'analyses<sup>231</sup>, nous visons à caractériser l'archiélève en incluant les facteurs d'influence liés aux trois pôles du triangle didactique. Notre conception diffère de celles de *steering group* (Dahllöf et Lundgren, 1970) ou de *collective student* (Bromme, 1987) (voir chapitre 2) par sa caractérisation liée non seulement à la relation de l'enseignant aux élèves mais aussi, et surtout, par ses liens avec l'objet enseigné, c'est-à-dire la lecture des deux textes contrastés et leurs dimensions. Tout en introduisant un élément central de la pensée enseignante, ni l'un, ni l'autre concept ne contient en son cœur les contenus d'enseignement, à savoir l'un des éléments essentiels du triangle didactique. Nous voulons montrer que l'archiélève est une notion dynamique qui varie selon les niveaux scolaires mais surtout aussi, en interaction complexe avec ceux-ci, selon la nature des textes enseignés en classe de français.

L'archiélève qui guide la planification des enseignants peut se construire soit en *différenciant* les élèves, soit en les traitant comme un seul tout. Différenciation et indifférenciation constituent une dimension essentielle pour analyser le geste de planification. Notons que notre définition de la différenciation est plus large que celle de Leplat (1997) ou d'autres théories qui prennent pour critère dominant les niveaux de capacité des élèves (voir chapitre 5). Lorsque nous utilisons ces termes, nous ne parlons pas seulement des différences entre les « bons » et « moins bons » élèves, mais de tous les éléments du discours de l'enseignant qui prennent en compte les différences des élèves de la classe (dans leurs caractéristiques scolaires ou extrascolaires) et donc la spécificité de la classe. Si, au terme de cette recherche, nous observons un archiélève lecteur indifférencié, il se rapproche des théories qui définissent un *élève collectif* comme étant abstrait et, dans ce cas, la planification pourrait être la même d'une classe à l'autre d'un même degré. En revanche, s'il est différencié, il se rapproche des théories qui définissent le *groupe de référence* comme étant issu des caractéristiques empiriques des élèves de la classe, et dans ce cas, la planification changerait d'une classe à l'autre prenant en compte les particularités de la classe.

En ce qui concerne finalement la variable essentielle, à savoir l'effet du contenu sur la conception de l'archiélève, nous ne pouvons pour l'instant que postuler qu'il existe, la recherche visant précisément à en définir les contours.

Pour reconstruire l'archiélève lecteur qui émerge dans le discours des enseignants concernant la planification de leurs séquences d'enseignement, notre investigation porte sur ces trois questions :

- Comment et à quelle fréquence les élèves apparaissent-ils dans le discours de planification de l'enseignant ?
- L'archiélève lecteur est-il indifférencié ou différencié selon les particularités des élèves de la classe ?
- Quelle variation de l'archiélève constate-t-on selon les niveaux scolaires et les textes ?

---

<sup>231</sup> Ce chapitre a fait l'objet d'un article soumis pour discussion lors des rencontres du REF 2015 (Franck, 2015a).



Avant de présenter nos résultats, nous exposons les démarches méthodologiques entreprises spécifiquement pour répondre à ces questionnements.

## Méthodologie

Nous effectuons une analyse de discours à partir des transcriptions des entretiens pré avec les enseignants pour comprendre si les séquences prévues s'adressent à un archiélève indifférencié, *collectif* ou plutôt différencié et basé sur les caractéristiques spécifiques d'élèves ou *groupes* d'élèves de la classe. S'il est différencié, nous étudions les traces dans le discours marquant les caractéristiques prises en compte pour effectuer cette différenciation.

Dans un premier temps, nous mettons en avant l'effet du texte enseigné sur la caractéristique de l'archiélève en répondant à la première question. Nous regardons quantitativement comment les élèves de la classe apparaissent dans le discours des enseignants en procédant à une analyse de la fréquence d'usage de mots désignant les élèves selon nos variables : la nature des textes et les niveaux scolaires. Pour cela, nous effectuons, dans la transcription des entretiens, une recherche automatique de différents mots pour repérer les lexèmes se référant aux élèves : « élève(s) », « classe », « ils sont », « eux », « ceux-(là)/(ci) » mais aussi « enfant(s) » et « ado(lescent)(s) »<sup>232</sup>. Pour observer la manière dont les élèves sont caractérisés en tant que lecteurs, nous procédons également à un repérage automatique des mots « lecture/lecteur(s) », « lit/lire/lisent/littéraire » mais aussi « analyse », « cours », « méthode » pour comprendre à quoi est associé le mot « élève(s) » en lien avec l'objet d'enseignement : la lecture.

Cette recherche de type lexématique au sein des entretiens pré est couplée avec l'analyse qualitative du co-texte des occurrences de mots, c'est-à-dire de leur environnement immédiat (Bronckart et al., 1985, p. 27) (voir chapitre 8). Sont identifiées les marques de différenciation et d'indifférenciation des élèves dans le discours des enseignants à travers l'examen des déterminants possessifs, démonstratifs, définis ou indéfinis et des qualificatifs<sup>233</sup>. Nous comparons ensuite nos données en fonction des niveaux scolaires et du texte sur lequel porte le discours pour voir si l'archiélève lecteur est caractérisé différemment selon nos deux variables.

Il est important de préciser que l'appellation des catégories grammaticales des déterminants peut prêter à confusion. Les déterminants possessifs (mon, ma, mes, etc.) et démonstratifs (ce, cet, ces, etc.) indiquent clairement la relation qu'ils entretiennent avec le substantif qu'ils désignent (appropriation dans un cas et désignation d'un ou plusieurs éléments dans l'autre). Pour leur part, les déterminants définis (le, la, les, aux, etc.) et indéfinis (un, une, des, etc.) peuvent être généralisants comme particularisants vis-à-vis du substantif. Etant donné que c'est justement la description générale ou particulière qui nous intéresse dans leur emploi, il est pour nous essentiel d'analyser le co-texte de l'occurrence. Par exemple, le déterminant défini pluriel « les » se référant aux élèves peut consister en une description générale de la classe, comme dans « les élèves de la classe aiment lire des textes d'aventure »<sup>234</sup> ou particulière, décrivant « les élèves de la classe qui aiment lire des textes d'aventure ». Au singulier, il peut désigner un élève particulier de la classe, « l'élève de la classe qui aime lire

---

<sup>232</sup> Nous nous sommes rendu compte que la recherche du mot « élève(s) » ne suffisait pas au primaire et secondaire I car dans certains cas, les enseignants parlent aussi d' « enfant(s) » ou d' « ado(lescent)(s) ». Ce qui a permis d'identifier certaines caractéristiques extrascolaires présentes dans la différenciation exercée par l'enseignant.

<sup>233</sup> Par qualificatifs, nous entendons aussi bien les adjectifs que les substantifs qui qualifient les élèves.

<sup>234</sup> Les exemples utilisés sont inventés.

des textes d'aventure », comme exprimer une généralité, « l'élève du cycle aime lire des textes d'aventure ». De même, le déterminant indéfini employé au pluriel peut soit se vouloir généralisant, par exemple, « des élèves du cycle, ça aime lire des textes d'aventure », soit individualiser « des élèves de la classe aiment lire des textes d'aventure ». Au singulier aussi, il peut soit être généralisant, « un élève du cycle aime lire des textes d'aventure », soit particularisant « c'est un élève qui aime lire des textes d'aventure ».

Précisons que l'utilisation de certains de ces mots peut être peu pertinente. Par exemple, le mot « classe » pourrait être utilisé pour parler du lieu de façon générale (« en classe ») et rarement pour caractériser les élèves de la classe. En ce qui concerne la caractérisation des élèves, les tendances observées sur la base de l'analyse des occurrences du mot « classe » pourraient rejoindre celles plus massivement observées avec le mot « élève(s) ». Dans ces cas, les résultats que nous allons maintenant exposer, reflèteront les analyses d'occurrences qui confirment les tendances observées en nous concentrant sur les plus représentatives<sup>235</sup> (notons l'apport essentiel des occurrences « élève(s) », « enfant(s) », « ado(lescent)(s) »).

Dans un deuxième temps, en mettant en avant essentiellement l'effet des niveaux scolaires sur la conception de l'archiélève par l'enseignant, nous répondons à la deuxième question concernant son caractère différencié ou indifférencié. A cet effet, nous analysons les *degrés de différenciation* présents dans les discours des enseignants concernant les élèves en rattachant les résultats obtenus aux niveaux scolaires. Les degrés sont identifiés sur la base d'indices linguistiques dans le discours des enseignants tels que la présence ou l'absence de la mention des élèves lors de la description des dispositifs didactiques prévus ou les temps verbaux et les modalisateurs. Ces degrés révèlent quatre profils d'archiélève : 0 (*archiélève lecteur implicite indifférencié*) ; 1 (*archiélève lecteur explicite indifférencié*) ; 2 (*archiélève lecteur différencié*) ; et 3 (*spécification d'élèves particuliers*). Au fil des niveaux scolaires, nous passons en revue chaque profil d'archiélève lecteur selon le degré de différenciation.

Dans un troisième temps, et pour répondre à la dernière question du chapitre concernant la caractérisation de l'archiélève lecteur selon les deux variables, nous croisons les résultats obtenus.

## Résultats

### 1. L'apparition des élèves dans les discours des enseignants sur la planification

L'effet du texte sur la conception de l'archiélève lecteur dans le discours des enseignants durant l'entretien pré est mis en avant par la première question de ce chapitre : comment et à quelle fréquence les élèves apparaissent-ils dans le discours de planification des enseignants ? D'une part, nous relevons le nombre d'occurrences des mots désignant les élèves, et d'autre part, nous analysons le co-texte de ces occurrences pour identifier la manière dont ceux-ci sont qualifiés.

Nous avons répertorié les occurrences de mots désignant les élèves<sup>236</sup> qui apparaissent dans le discours de l'enseignant à propos de la séquence prévue sur la fable (Laf), à propos de celle

---

<sup>235</sup> Nous n'utilisons pas le terme « significatif » qui renvoie à une notion statistique et n'est pas employé dans ce type de recherche quasi expérimentale (voir chapitre 8).

<sup>236</sup> Occurrences des mots « élève(s) » mais aussi « enfant(s) » pour le primaire et « ado(lescent)(s) » pour le secondaire I.

sur la nouvelle (Lov), ou dans un discours plus général n'étant pas directement lié à la séquence sur l'un des deux textes (Gén).

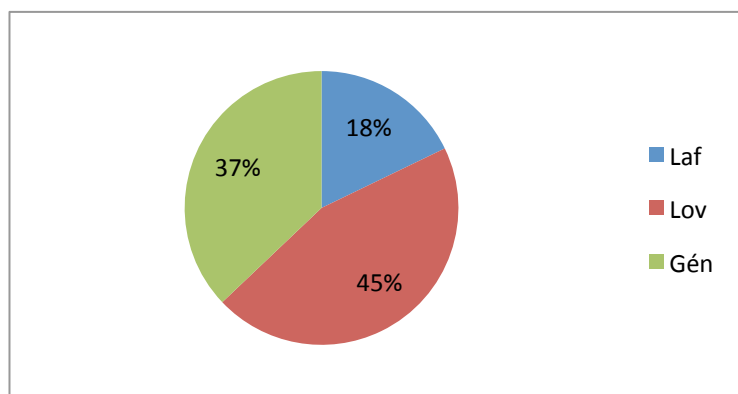


Figure 9.1 : Pourcentages<sup>237</sup> des occurrences de mots désignant les élèves à travers tous les niveaux

Ce graphique montre un nombre d'occurrences de mots se référant aux élèves au sein du discours enseignant sur Laf nettement moins élevé que celles dans le discours sur Lov. Nous observons aussi un nombre important de désignations des élèves dans un discours général ne concernant ni Laf, ni Lov.

Le tableau qui suit montre ces mêmes occurrences (moyenne, nombre et pourcentage)<sup>238</sup> :

	Discours sur Laf			Discours sur Lov			Discours général			Total
	moyenne par ens.	nombre	%	moyenne par ens.	nombre	%	moyenne par ens.	nombre	%	
<b>Prim</b>	1.9	17	27	3.4	31	50	1.6	14	23	<b>62</b>
<b>Sec I</b> <sup>239</sup>	1.6	11	24	4.4	31	67	0.5	4	9	<b>46</b>
<b>Sec II</b>	1.1	10	10	3.8	34	32	6.8	61	58	<b>105</b>
<b>Total</b>	<b>1.5</b>	<b>38</b>	<b>18</b>	<b>3.9</b>	<b>96</b>	<b>45</b>	<b>2.9</b>	<b>79</b>	<b>37</b>	<b>213</b>

Tableau 9.1 : Occurrences de mots désignant les « élève(s) »<sup>240</sup> selon les niveaux (horizontal) et le type d'objet du discours<sup>241</sup> (vertical): moyenne par enseignant, nombre total et pourcentages par niveau

En ce qui concerne la répartition des occurrences de mots se référant aux élèves selon les niveaux, nous en trouvons 62 dans les discours des enseignants du primaire. Elles sont légèrement inférieures au secondaire I (46) et nettement supérieures au secondaire II qui compte à lui seul presque la moitié des occurrences totales (105). Si nous regardons l'objet du discours au sein duquel ces occurrences interviennent, nous remarquons que presque la moitié de celles-ci interviennent dans le discours sur Lov (45%), suivie à 37% dans le discours général et à 18% dans le discours sur Laf. Plus précisément, au primaire et au secondaire I, la catégorie la plus représentée est celle du discours sur Lov (la moitié des occurrences au

<sup>237</sup> Les pourcentages sont arrondis à l'unité.

<sup>238</sup> Des tableaux plus détaillés reprenant chacune des séquences de chaque niveau se trouvent en annexe (5).

<sup>239</sup> Pour sa particularité, l'entretien 2\_6 n'a pas été pris en compte et sera traité séparément car son nombre d'occurrences représente 50% du total d'occurrences au secondaire I.

<sup>240</sup> Contient « élève(s) » et « enfant(s) » au primaire et « élève(s) » et « ado(lescent)(s) » au secondaire I.

<sup>241</sup> Les moyennes sont arrondies au dixième et les pourcentages à l'unité.

primaire, 50%, et les deux tiers au secondaire I, 67%). Au secondaire II, par contre, c'est la catégorie du discours « général » qui domine, comportant 58% des occurrences.

Le graphique qui suit met en évidence le fait qu'à travers tous les niveaux, le nombre de ces occurrences de mots est considérablement plus élevé au sein des discours sur Lov que lorsqu'ils concernent Laf (il double au primaire et triple aux secondaires I et II). En ce qui concerne les occurrences ayant lieu dans un discours général, il n'y a pas de tendance commune entre les niveaux : au primaire, elles sont légèrement moins nombreuses que celles dans le discours sur Laf, au secondaire I, elles diminuent considérablement et au secondaire II, elles augmentent massivement.

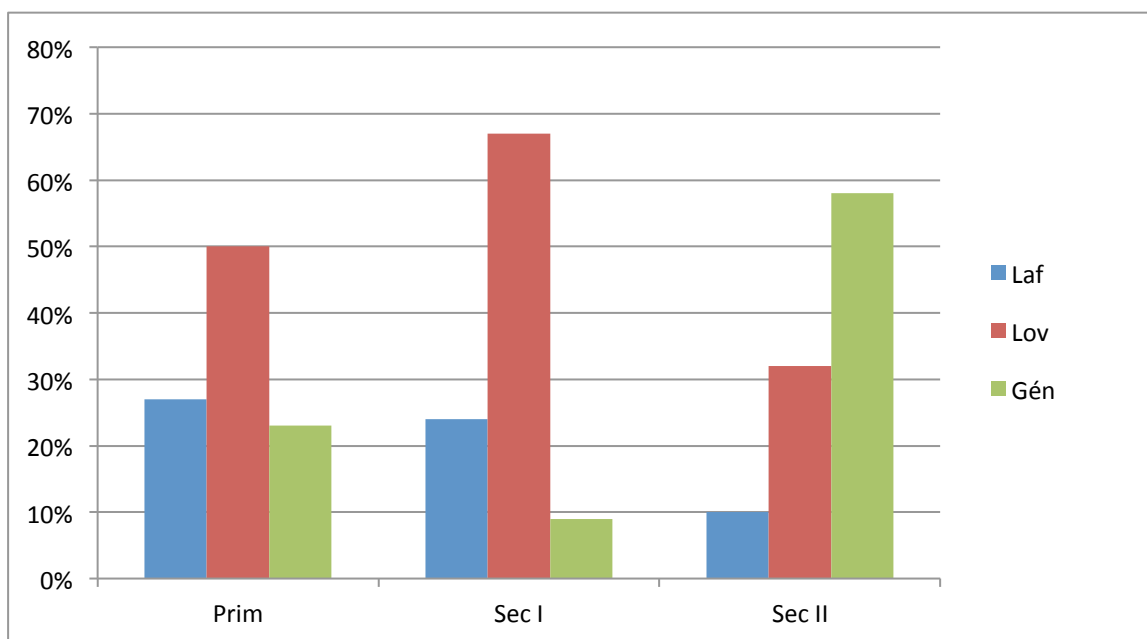


Figure 9.2 : Pourcentages des occurrences désignant les élèves selon les niveaux<sup>242</sup> et le type d'objet du discours

Ces trois figures mettent en évidence un effet massif du texte de Lovay : il semble permettre ou nécessiter un discours enseignant lors des entretiens dans lequel les élèves apparaissent davantage que pour des séquences de type plus classique. L'analyse qualitative de ces désignations montrera que cet *effet texte* se retrouve aussi dans les discours généraux, ce qui pourra en partie expliquer la présence étonnamment haute des discours généraux dans le discours des enseignants du secondaire II.

Notre objectif est, dans un premier temps, de mettre en évidence l'effet du texte sur l'archiélève lecteur projeté par l'enseignant. Nous allons donc illustrer, par divers exemples tirés des entretiens, le type de discours mentionnant les élèves selon qu'il se réfère à la séquence sur la fable, à celle sur la nouvelle, ou de façon plus générale, sans référence à l'une ou à l'autre. Nous étudierons ensuite la différenciation des élèves selon les niveaux au sein de ces discours, c'est-à-dire si ces occurrences se réfèrent au caractère général, indifférencié des élèves ou, au contraire, concret et différencié, voire même spécifique.

<sup>242</sup> Pour rappel, l'entretien 2\_6 n'a pas été pris en compte (voir note 239).

### 1.1. Dans les discours sur Laf : l'archiélève lecteur outillé pour des tâches potentiellement difficiles

Lorsque les élèves sont mentionnés dans le discours des enseignants concernant la séquence sur La Fontaine, il s'agit souvent de description des dispositifs prévus qui semblent, pour la plupart, assez habituels ou, du moins, liés au programme de l'année :

Ens : [Laf] euh: oui parce que argumenter euh on est pas du tout dans une période où on travaille le texte argumentatif déjà / euh: donc euh argumenter pour **des élèves de six p**<sup>243</sup> ça se fait pas toujours aussi facilement que ça finalement / c'est quelque chose qui est très simple pour nous mais / qui est pas toujours évident pour **un enfant** / euh: / parce que il dira moi je suis pour le loup parce que voilà (1\_3\_pré 707-711)<sup>244</sup>

Ens : [Laf] donc des questions: que je vais poser **aux élèves**: et puis avec une partie toujours: eh en conclusion qui est sous forme un peu d'aide-mémoire: (2\_7\_pré 94-96)

Ens : [Laf] celui-là on le lirait peut-être euh / à voix haute ensemble / pourquoi pas / pour changer et puis euh: c'est un texte connu et puis / faut peut-être faire ressortir un peu la musicalité du vers et pourquoi pas euh: / demander à **un des élèves** de le lire (3\_2\_pré 215-218)

Dans les trois cas, les élèves sont désignés dans l'énumération de tâches prévues par les enseignants. Dans l'extrait du primaire, les élèves sont définis par leur niveau, d'une part, et ensuite nommés en tant qu'« enfant » en se référant à la notion d'argumentation (qui est nouvelle pour eux) liée aux dispositifs sur la fable. Dans les extraits du secondaire I et II, les élèves sont désignés dans des tâches qui semblent habituelles. Le bagage des élèves peut être pris en compte et la difficulté de certaines tâches peut apparaître comme c'est le cas dans les extraits du secondaire I ci-dessous :

Ens : [Laf] l'idée étant qu'il y a à la fin de chaque conte un / ah comment on appelle ça

Che : une morale

Ens : voilà la morale de l'histoire // alors / on regarde ce que **les élèves** ont comme bagage à ce niveau là (2\_2\_pré 146-151)

Ens : [Laf] ouais ce qu'H ce qu'on peut faire **en huitième**<sup>245</sup> en matière de: / comment dire de méthodologie d'une analyse de texte / euh: bah y a des choses strictement techniques comme repérer euh / si c'est de la poésie tout ce qui est des éléments de versification / euh: / ensuite y a demander **aux élèves** de diviser un texte en parties et donner un titre à chaque partie ce qui est un exercice effroyablement difficile pour eux (2\_6\_Pré 101-106)

Il peut s'agir de références aux élèves dans des tâches passées durant l'année ou même d'années précédentes pour justifier des choix didactiques concernant la séquence Laf. Dans cet exemple, l'enseignante justifie le choix de travailler la lecture car ils ont eu une évaluation à ce sujet qui montrait encore des difficultés :

Ens : [Laf] chez La Fontaine euh ça va être bah beaucoup plus clair / ça va être beaucoup plus traditionnelle si on veut bien / et: donc là je vais travailler passablement euh la lecture puisque **mes élèves** avaient au premier semestre comme [évaluation] semestrielle un oral de français ils avaient des points notamment pour la lecture de l'extrait qu'ils donnaient (...) **ils sont** tout à fait capables de lire correctement le le texte mais **ils sont incapables** de mettre du ton / dans le texte (3\_10\_pré 200-206)

Nous avons observé que certaines occurrences qui interviennent dans un discours sur Laf peuvent être liées au discours sur Lov. Par exemple, les enseignants émettent une comparaison de planification liée à celle de Lov, comme dans les extraits suivants, ou

<sup>243</sup> Ancienne dénomination des niveaux scolaires. Il s'agit de 8P HarmoS.

<sup>244</sup> Au fil des chapitres, certains exemples peuvent être utilisés plusieurs fois pour illustrer différents angles de l'analyse.

<sup>245</sup> Ancienne dénomination des niveaux scolaires. Il s'agit de 10P HarmoS.

l'enseignant dit explicitement que les élèves ont plus d' « outils littéraires » pour aborder la fable (dernier extrait) :

Ens : le fait qu'y ait des animaux je pense que ça: / c'est aussi plus abordable pour **des enfants de douze ans** (1\_3\_pré 663-665)

Ens : La Fontaine c'est quand même euh quelque chose qui est plus ancré dans dans l'esprit des **des élèves** (2\_2\_pré 196-197)

Ens : [Laf] les fables (...) y a quand même des / des liens qui vont pouvoir être faits / pas forcément par rapport au contenu mais par rapport simplement à tous les outils littéraires qui / que **les élèves connaissent** / donc euh: donc voilà après c'est vrai que / la nouvelle je vais vraiment axer sur euh sur le genre / et puis sur le fait que: / bah c'est un texte que / qui est qui n'est pas facile et qui laisse euh / beaucoup de questions sans réponse (3\_10 pré 190-195)

A travers ces exemples, nous constatons que l'archiélève lecteur qui apparaît dans les discours sur Laf semble outillé pour des tâches habituelles. Celles-ci pourront présenter des difficultés mais les élèves possèdent, selon les discours des enseignants, un bagage scolaire leur permettant de les mener à bien.

## 1.2. Dans les discours sur Lov : l'archiélève lecteur perdu face à un texte « étrange » et « trop difficile »

Au fil des entretiens concernant les séquences sur la nouvelle de Lovay, les élèves ne sont plus décrits dans les tâches mais par leur âge ou par le niveau pour lequel ils ont peu de bagage pour lire ce texte *difficile* :

Ens: [Lov] alors / pour moi / ça a été difficile: alors j'ose pas imaginer pour les élèves: donc voilà↓ (1\_7\_pré 255)

Ens : [Lov] il est assez difficile hein↑ pour euh **des élèves de sixième** (...) **les enfants** ils ont / encore peu euh / de bagages (1\_3\_pré 277-279)

Ens : [Lov] j'imaginai donner: justement le texte de Lovay à: / à **un groupe d'élèves** plus: euh plus à l'aise (2\_9\_pré 118-121)

Ens : [Lov] **les élèves**H je suis sûr que **les élèves** ils vont être complètement paumés devant certaines phrases: (...) **les élèves** ils sont pas habitués à: à ce qu'il y ait comme ça des concepts qui soient pas forcément clairs↓ qu'il y ait pas une explication rationnelle: totale: donnée↓ (2\_5\_pré 176-178-250-252)

Ens: [Lov] (*rires*) oui bon je dois avouer que je n'aurais pas pris euh: euh Jean-Marc Lovay comme ça spontanément

Che: pourquoi

Ens: justement par son caractère euh étrange et on ne sait pas par quel bout le prendre mais / disons que moi j'aime bien: les défis ou les surprises donc je je donne à mon sentiment // **aux élèves** euh aidez-moi comment: euh comment est-ce que: / comment comprendre euh ce genre de texte // euh:: et puis je verraiH comme je vous l'ai dit tout à l'heure je je on verra leur réaction / si ils en ont / euh: / c'est un peu un peu casse gueule je dirais donc euh oui oui (3\_5\_pré 239-248)

Ce n'est donc plus, comme pour Laf, une tâche ou l'autre qui peut être considérée comme difficile mais le texte lui-même. Selon les exemples, au primaire, ce sont des « enfants » ou bien des élèves qui n'ont pas assez de bagage ; au secondaire I, il peut être destiné aux élèves « plus à l'aise » mais de façon générale, les élèves vont être « complètement paumés » ; et au secondaire II, les élèves vont même devoir aider le professeur à comprendre le texte.

Les caractéristiques des élèves dans le discours sur Lov ne se réfèrent pas systématiquement à leur capacité en lecture et ne sont pas toujours des caractéristiques typiquement scolaires :

Ens : [Lov] ces élèves vifs euh à un âge où on peut commencer à avoir une discussion intéressante j'aime bien poser parfois une question un peu ouverte et puis moi il m'a posé problème ce texte (1\_1\_pré 271-273)

Dans cet exemple, la difficulté du texte « pose problème » à l'enseignant même et pour lequel il peut, avec des élèves « vifs », se permettre de poser une question plus ouverte et obtenir une « discussion intéressante ».

Ens : [Lov] mais je sais pas on va voir // euh j'ai **une classe** où j'ai **plusieurs élèves** qui sont / très bons en maths et puis peut-être qu'en fait ils vont accrocher sur le côté jeu moi ça m'intéresse pas je suis pas quelqu'un qui aime jouer mais peut-être que mes élèves oui je sais pas (pré\_2\_6 178-180)<sup>246</sup>

Dans cet exemple, ce ne sont pas non plus les capacités en lecture ou même en français qui sont mises en avant dans la description des élèves au sein du discours sur Lov mais bien celles liées à la discipline des mathématiques et au rapport au « jeu ». L'appréhension de l'enseignante vis-à-vis du texte apparaît lorsqu'elle affirme qu'elle n'aime pas « jouer »<sup>247</sup>.

L'archiélève lecteur qui ressort de ces exemples sera, selon les enseignants, perdu face à un texte « étrange » et « trop difficile », et pour lequel leurs bagages scolaires ne suffisent pas car selon les enseignants, ce texte ne rentre « absolument pas dans les cadres classiques de la littérature ». En outre, la conception des textes « littéraires » par ces enseignants semble ne pas correspondre à celle qui les définit par leur caractère résistant (voir chapitre 1). Selon eux, si un texte ne rentre pas dans les canons de la littérature classique, il paraît difficilement enseignable.

### 1.3. Dans les discours à caractère général : les habitudes des enseignants et de l'archiélève et les appréhensions masquées pour Lov

Lorsque les enseignants mentionnent les élèves dans un discours qui n'est pas lié spécifiquement à la séquence Laf ou à la séquence Lov, ils peuvent parler des élèves en général et de leurs habitudes en classe, ainsi que de leurs manières de faire habituelles vis-à-vis des élèves ; ou encore, se référer aux élèves d'années précédentes pour justifier les dispositifs qu'ils comptent mettre en place ou pour exemplifier une situation identique, comme dans l'exemple suivant :

Ens : l'année dernière on avaitH j'avais filmé **mes élèves** (...) il n'y avait pas eu d'**élève** qui avait souhaité euh qui n'avait pas souhaité apparaître (1\_2\_pré 152 ; 161-162)

Dans ce cas, l'enseignant illustre le fait qu'il pense qu'il n'y aura pas de problème à ce que les élèves acceptent d'être filmés. Dans l'extrait suivant, il mentionne sa « tactique » pour amener les élèves à lire :

Ens: alors bon là ça fait deux ans où j'ai un peu changé mon: ma tactique c'est-à-dire que maintenant je fais cette bataille des livres // donc pour la bataille des livres en fait je leur fais faireH ils ont trente livres à lire et puis il y a un quizz (...) alors l'année dernière j'ai eu **des élèves** qui ont lu les trente // si vous voulez y a une motivation parce que y a un quizz à la fin (1\_2\_pré 478-482 ; 509-511)

Il les fait participer à « la bataille des livres » en affirmant qu'ils sont plus motivés grâce à la présence du « quizz ». Dans l'exemple suivant, l'enseignant explique sa démarche habituelle, lorsqu'il se met à la place des élèves pour voir si ce qu'il demande est réalisable pour eux :

---

<sup>246</sup> Nous nous permettons d'utiliser des exemples de cette séquence car, même si le nombre d'occurrences particulièrement élevé n'a pas été repris dans le tableau pour ne pas fausser la moyenne des résultats, les exemples d'utilisation de ces occurrences sont, quant à eux, représentatifs des types d'usage.

<sup>247</sup> A ce propos, nous le verrons dans le chapitre 11, les appréhensions des enseignants vis-à-vis des séquences diffèrent selon les textes.

Ens : donc c'est vrai que je me mets souvent dans cette posture-là de: bien moi en tant que personne: enseignant: enfin je prends le côté où il faut que je fasse pour me rendre compte l'élève lui ce qu'il va devoir faire par la suite [si] c'est possible (pré\_1\_7 206-208)

Il s'agit aussi de discours se référant aux séquences où l'enseignant a prévu d'appliquer une même méthode d'analyse et/ou des mêmes tâches aussi bien pour Laf que pour Lov :

Ens : donc **les élèves** / travaillent par groupes et euh: / organisent les: euh les analyses de textes entre **eux** / et donc pour chaque leçon ils doivent venir / avec une acétate (3\_9\_pré 29-31)

L'enseignant illustre le fait que les élèves ont l'habitude d'une méthode d'analyse de texte qu'ils appliquent pour chaque texte vu. Ils savent ce qu'ils doivent faire et arrivent avec leur analyse de texte déjà préparée sur acétate pour la présenter aux autres. C'est ce qui est prévu pour les séquences de Laf et Lov de façon indifférenciée.

Ens : [poser] euh: une question parmi d'autres **aux élèves** / après coup sur le lien qu'ils pouvaient faire entre euh entre les deux [textes] (3\_8\_pré 61-63)

Dans cet exemple, les élèves sont mentionnés dans la tâche prévue de comparaison des deux textes qui aura lieu à la fin du cours, c'est donc une activité commune entre les deux séquences Laf et Lov.

A travers l'analyse des occurrences, nous observons que même au sein de discours plus généraux, l'effet texte est présent. Les discours à propos des élèves sont apparemment influencés par la présence du texte de Lovay dans le corpus à enseigner même si les enseignants n'y font pas directement référence. Comme nous allons le voir, ce texte nécessite une description des élèves qui serait restée implicite si les séquences n'avaient porté que sur des textes classiques ou plus habituels. Cette catégorie d'occurrences *générales* de mots se référant aux élèves est donc, elle aussi, révélatrice d'un effet massif du texte.

Ceci se confirme lorsque les enseignants font référence, de façon générale, à des problèmes de « discipline » ou de gestion de classe<sup>248</sup> : c'est exclusivement dans un discours qui suit celui sur Lovay. Ici encore, les élèves sont caractérisés non pas en tant que lecteurs mais en tant qu'élèves dissipés (nous reviendrons sur ce point ci-après) :

Ens : **ces élèves** là il faut que je les occupe // je peux pas faire un cours ex cathedra donc oui on fonctionne avec questions réponses des choses qu'ils peuvent faire tout seuls éventuellement mais dans **cette classe** là ça marche pas parce qu'**ils sont excessivement bruyants** les choses où ils essayent puis je passe dans les rangs je peux pas faire la correction au tableau parce que je corrige mais avec **eux** ça marche pas / en général je fais de la discipline et j'enseigne en même temps (2\_6\_pré 538-544)

Ce discours est bien sûr général mais il est intéressant de remarquer qu'une telle description de classe n'apparaît pas après le discours sur Laf dans lequel la même enseignante explique les dispositifs prévus sans faire d'allusion à des problèmes liés au comportement des élèves mais plutôt à des types de tâches qui sont considérées comme plus ou moins dures pour eux.

Dans l'exemple suivant, qui intervient également après le discours sur Lov, le dispositif de recherche permet à l'enseignant d'exprimer son avis sur un changement de méthode :

Ens : je préfère être euh: rester moi-même avec **les élèves** quoique je ne suis pas différent parce que ça aussi c'est par rapport au / au contact qu'on a avec **les élèves** je trouverais assez regrettable que les élèves tout à coup perçoivent une différence euh euh:: marquée entre le comportement habituel de l'enseignant et puis tout à coup une autre personne qui débarque avec d'autres méthodes (3\_7\_283-287)

Ce discours n'a pas lieu d'être pour des séquences exclusivement classiques ou habituelles qui n'impliquent pas de questionnement sur la possibilité de changer de méthode.

---

<sup>248</sup> Les enseignants parlent souvent de « discipline » mais nous préférons utiliser l'expression de *gestion de classe* car la discipline désigne pour nous la « discipline scolaire ».



Comme nous l'avons déjà souligné, c'est au secondaire II qu'il y a une énorme augmentation d'occurrences d'« élèves » dans un discours général. Souvent, les enseignants ne se réfèrent pas directement à la séquence Lov mais à des séquences passées sur d'autres textes inusuels. Nous pensons que ces discours, encore une fois, n'auraient pas eu lieu si les enseignants n'avaient pas dû enseigner le texte de Lovay. Ils servent de justification vis-à-vis de leurs appréhensions ou de leurs choix didactiques concernant ce texte :

Ens: bah moi j'ai eu toute une discussion avec **eux**: quand on a travaillé Gargantua / sur euh oui les les les fameux chapitres: qui: euh: entre guillemets ne veulent rien dire / alors essayer de discuter avec **les élèves** de: pourquoi ces chapitres ne veulent rien dire est-ce qu'entre guillemets est-ce qu'ils veulent quand même dire quelque chose: / et puis de rester euh de rester euh: peut-être dans: dans le doute en se disant euh ben: oui en effet ça ne veut rien dire / et donc euh: que veut dire ça ne veut rien dire / mais ça devient méta méta: et euh: voilà: il y a un moment donné où il faut s'arrêter je crois on: n'est pas non plus dans un: dans une perspective qu'est-ce qui faut dire euh: quasiment c'est vrai que ça deviendrait quasiment un sujet de recherche linguistique de voir euh: comment les comment les passerelles vers la construction d'un sens se créent hein euh: chez les élèvesH enfin chez le lecteur pas seulement chez les élèves chez n'importe quel lecteur finalement (3\_4\_pré 155-173)

Dans cet extrait, nous retrouvons ce qui apparaît très souvent dans les discours sur Lov, comme nous le verrons dans le chapitre 10 : face au texte de Lovay, les enseignants se positionnent comme « lecteur » au même niveau que leurs élèves. Ceci fait écho à ce que Van Grunderbeeck (1994) et Fallenbacher et Wirthner (à paraître) mettent en avant lorsqu'ils montrent que les enseignants se prennent eux-mêmes comme modèles de lecteur pour anticiper les difficultés des élèves ou, surtout, lorsqu'ils se sentent démunis face au texte à enseigner (voir chapitre 5). Nous remarquons aussi que ce que l'enseignant dit à propos de la séquence passée sur Gargantua illustre ce qui pourrait peut-être se passer lors de la séquence Lov : ne pas trouver de sens à un texte « qui ne veut rien dire ».

Dans l'exemple suivant, l'enseignant parle du choix des textes à enseigner par les enseignants :

Ens : c'est que on est aussi influencés dans ce qu'on apprend par la nécessité d'évaluer par la suite / et on a tendance à amener **aux élèves** des choses qu'on pourrait évaluer / ce qui est aussi très très très particulier comme démarche en vérité (3\_4\_pré 284-288)

L'enseignant met en avant la difficulté pour les enseignants d'évaluer la compréhension d'un texte réputé littéraire enseigné en classe, comme l'ont mis en évidence notamment Sève (2004), De Croix (2010) et Tauveron (1999) (voir chapitre 5). A travers notre corpus d'entretiens, nous avons recensé beaucoup de commentaires de ce genre dans des discours sur Lov considéré, nous l'avons dit, par les enseignants comme plus « difficile » (à lire, à comprendre, à interpréter et à enseigner). L'enseignant de cet extrait critique le système scolaire traditionnel d'évaluation en disant que le critère de choix de texte est, selon lui, la facilité à l'enseigner et à l'évaluer. Il s'agit donc de textes qui ne sont pas particulièrement *résistants*, selon les définitions de Tauveron (1999) (voir chapitre 1). Ce genre de critiques scolaires n'apparaît jamais dans notre corpus au sein des discours concernant des textes d'enseignement classiques comme la fable.

Dans le dernier extrait de discours généraux influencé par Lov, la responsabilité d'un enseignement peu original et très cadré par l'enseignante est attribuée aux élèves qui, pour la plupart, selon elle, ne sont pas intéressés par des démarches de lecture ou d'écriture plus « fantaisistes ». De plus, l'enseignante considère qu'elle doit être très encadrante pour coller aux « besoins » des élèves qui semblent plus « scolaires » qu'elle. Ils ont, selon cette enseignante, besoin d'être rassurés et cadrés :

Ens: j'ai déjà j'ai pris par exemple euh Raymond Queneau « Les fleurs bleues » dans **une autre classe** j'ai pris j'essaie d'être un peu plus fantaisiste mais je m'aperçois que les élèves euh sont ont:: ont besoin d'un: cadre:: plus sécurisant / sinon soit ça va dans tous les sens y en a parfois un ou deux qui

sont euh interpelés par ce genre de démarche et puis pour **d'autres** c'est assez euh ils voient pas euh où je veux en venir: pourquoi: euh / euh besoin d'être plus dans un côté scolaire en fait moi je serai moins scolaire que mes élèves mais j'ai fait l'effort de l'être pour euh euh: parce que je pense qu'ils en ont besoin (3\_5\_pré 160-167)

Cet extrait général renvoie, selon nous, de façon évidente à la séquence de Lovay, qui est un texte qui pourrait amener à un enseignement « plus fantaisiste » d'après l'enseignante.

Au fil de ces exemples issus des discours à caractère général, deux tendances sont apparues, l'une lorsque les enseignants traitent de leurs habitudes d'enseignement de la lecture et de celles l'archiélève supposé, et l'autre reflétant leurs appréhensions pour l'étude du texte de Lovay camouflées, selon nous, dans des discours généraux.

A travers l'analyse qualitative des entretiens pré, nous avons mis en évidence l'effet des textes sur la manière dont l'archiélève lecteur apparaît dans le discours des enseignants. Dans le discours sur Laf, l'archiélève lecteur apparaît comme un lecteur outillé grâce à des démarches d'analyse textuelle qu'il est en train d'apprendre ou dont il a l'habitude. Ce texte présentera des difficultés mais l'archiélève possède un bagage disciplinaire qui l'aidera à les dépasser. Dans le discours sur Lov, l'archiélève lecteur est décrit comme un lecteur perdu face à un texte complexe et étrange. Tout comme l'enseignant, il ne possède pas de ressources lui permettant d'affronter les difficultés que le texte lui posera. L'archiélève est défini par des composantes extrascolaires, d'enfant ou d'adolescent, non outillé par aborder le texte. Les discours généraux sont de deux types. D'un côté, les enseignants décrivent leurs habitudes ou celles des élèves dans des séquences d'enseignement de textes réputés littéraires. D'un autre côté, beaucoup plus fréquemment, les enseignants déguisent une critique par ces discours généraux. Les critiques peuvent porter sur les méthodes d'enseignement traditionnelles, sur les caractéristiques des textes classiques ou non, sur les élèves-mêmes. Nous pensons que derrière ces discours se cachent les appréhensions des enseignants face à l'enseignement de ce texte ne possédant aucun apprêt didactique pouvant les aider. Si la séquence se passe mal, les enseignants peuvent s'en remettre aux méthodes, à la nature des textes ou aux comportements des élèves.

Avant d'exposer les résultats quant à l'effet des niveaux scolaires sur la différenciation ou l'indifférenciation de l'archiélève lecteur, nous faisons ressortir ces observations croisées selon les deux variables, à partir des résultats quantitatifs exposés précédemment : les enseignants du primaire se réfèrent aux élèves de la classe lorsqu'ils parlent du plan pour les deux séquences, mais surtout pour celles sur Lov ; les enseignants du secondaire I se réfèrent moins aux élèves qu'en primaire et qu'au secondaire II, et quand ils le font, c'est surtout à propos de la séquence Lov ; et les enseignants du secondaire II font globalement plus référence aux élèves, mais surtout dans des discours généraux, qui cependant sont très souvent influencés par la présence de la nouvelle de Lovay dans le corpus des textes à enseigner.

## **2. Les degrés de différenciation de l'archiélève lecteur**

L'effet du niveau scolaire sur la conception de l'archiélève lecteur dans le discours des enseignants durant l'entretien pré est traité selon la deuxième question de ce chapitre : l'archiélève lecteur est-il différencié ou indifférencié? En effet, pour analyser l'impact du niveau scolaire, nous procédons à une analyse particulière : celle du degré de différenciation de l'archiélève dans les discours durant les entretiens pré.

Plusieurs degrés de différenciation peuvent être observés dans le discours des enseignants. Les enseignants décrivent toujours une classe générale de façon indifférenciée dans un

premier temps (degré 0, degré 1) puis, au fil de l'entretien, la plupart d'entre eux explicitent des différences entre les élèves au sein de la classe. Nous observons donc un passage d'un archiélève lecteur indifférencié à un archiélève différencié (degré 2) et de plus en plus spécifique (degré 3). Différents schémas au sein des entretiens sont possibles : certains enseignants peuvent ne pas dépasser le degré 1 (l'archiélève reste indifférencié), et d'autres, passer par tous les degrés de la différenciation de façon chronologique (1-2-3) ou par alternance (1-3-1-2, par exemple).

Voici une description plus détaillée de ces quatre degrés de différenciation illustrés par des exemples relevés dans les entretiens avec les enseignants.

### *0. Un archiélève lecteur implicite indifférencié*

Le degré 0 représente un discours dans lequel les élèves sont absents ou plutôt présents de manière implicite dans les tâches. L'enseignant énumère des tâches en utilisant l'infinitif ou des nominalisations dans une liste impersonnelle ou, encore, il parle à la première personne du travail qu'il va faire sur les textes (sans référence aux élèves). L'archiélève est implicitement présent par les « aptitudes » nécessaires pour réaliser ces tâches. Par exemple :

Ens : oui alors pour « Le loup et l'agneau » : si tu veux: j'ai prévu un questionnaire qui met: en évidence les aptitudes à répondre à: au problème du nombre de vers: des rimes: (2\_5\_Pré 60-62)

Ens : l'objectif ce sera donc de dégager sa structure et puis d'analyser la visée argumentative qui peut y avoir dans cette fable ↓ (2\_7\_Pré 11-12)

### *1. Un archiélève lecteur explicite indifférencié*

Le degré 1 correspond à une description générale de la classe. L'enseignant parle des élèves de façon indifférenciée en leur attribuant une capacité en lecture (ou parfois écriture) identique pour tous, dans un discours qui peut être aussi bien positif que négatif. Par exemple :

Ens : cette classe ils sont hyper lecteurs donc hyper demandeurs de choses nouvelles (1\_10\_Pré 73-74)

Ens : je n'ai pas des lecteurs extraordinaires dans cette classe (2\_1\_pré 30)

Ens : de temps en temps je leur propose euh un travail d'écriture parce que / en tous cas dans cette classe (...) ils ont beaucoup de peine avec l'écrit (3\_5\_pré 261-263)

### *2. Un archiélève lecteur différencié par groupes*

Le degré 2 marque une différenciation au sein de la classe dans le discours enseignant quand y sont distingués des groupes d'élèves. Il s'agit très fréquemment, selon les propos des enseignants, d'une dichotomie entre les « bons » élèves et les « moins bons » en termes de lecture, comme l'illustre l'extrait suivant :

Ens : c'est des moments où je permets à mes lecteurs plus en difficulté plus longH plus lents d'être un petit peu au même niveau puis de parler de la même chose donc pour moi c'est des séquences un peu de régulation et vraiment de soutien pour les élèves qui ont plus de difficultés dans la lecture // de toute façon les autres ils ont du plaisir [à lire] (1\_1\_pré 118-123)

### *3. Une spécification d'élèves particuliers*

Le degré 3 représente les moments de l'entretien où l'enseignant parle d'élèves particuliers de la classe. Souvent pour parler d'un élève en difficulté ou pour mettre en évidence certains élèves plus passionnés de lecture que les autres.

Ens : bon alors euh / mon grand lecteur en difficulté c'est un élève qui est dyslexique / donc euh c'est celui qui me pose entre guillemets le plus de problèmes (1\_1\_pré 139-140)

Nous pourrions nous interroger sur le fait de savoir s'il s'agit toujours de l'archiélève et non juste de la caractérisation d'un élève spécifique. Selon nous, la description d'un ou plusieurs élèves particuliers contribue à la formation de l'archiélève. D'une part, ces élèves apparaissent dans le discours de l'enseignant, c'est-à-dire selon l'image que l'enseignant en a. D'autre part, l'enseignant s'y réfère pour illustrer un choix lié au geste de planification, et donc à la conception de dispositifs didactiques pour un archiélève lecteur qu'il projette. Ainsi, nous le verrons, plusieurs degrés de différenciation de l'archiélève peuvent cohabiter. Un enseignant peut avoir prévu une séquence sur la base d'un archiélève lecteur différencié selon deux groupes, et prévoir tout de même plus de temps pour l'un ou l'autre élève de la classe selon la difficulté spécifiquement imaginée (à juste titre ou non) par l'enseignant. Ces images d'élèves spécifiques influencent la conception de l'archiélève lecteur qui apparaît dans la planification.

Nous voyons dans le tableau qui suit qu'aucun enseignant ne reste durant tout l'entretien dans une description *impersonnelle* des élèves (degré 0)<sup>249</sup>. Par contre, nous n'avons pas toujours pu séparer nettement les degrés 0 et 1 car, dans certains cas, les enseignants se réfèrent explicitement à des élèves, mais les présentent de manière générale dans la description des tâches prévues et non par ce qui les caractérise en tant qu'élèves réalisant des tâches de lecture. Nous avons appelé ce degré 0/1, par exemple :

Ens : [Laf] celui-là on le lirait peut-être euh / à voix haute ensemble / pourquoi pas / pour changer et puis euh: c'est un texte connu et puis / faut peut-être faire ressortir un peu la musicalité du vers et pourquoi pas euh: / demander à un des élèves de le lire (3\_2 pré 215-218)

Nous avons catégorisé les enseignants en fonction du type de ces degrés au sein de leurs discours pour voir si la différenciation ou l'indifférenciation change selon les niveaux scolaires. L'analyse quantitative en fonction des textes est difficilement synthétisable dans un tableau car c'est dans l'évolution du discours enseignant que l'archiélève varie en fonction de l'objet. Dans ce qui suivra, nous avons résumé l'analyse plus détaillée de ces changements en fonction des textes auxquels se réfèrent les discours enseignants. A présent donc, nous analysons globalement les degrés de différenciation en fonction des niveaux scolaires grâce à ce premier tableau :

Degrés	Archiélève indifférencié		Archiélève différencié		Total
	0/1 <sup>250</sup>	1	1-2	1-2-3	
<b>Prim</b>	0	2	4	3	9
<b>Pourcentage Prim</b>	0%	22%	44%	33%	100%
<b>Sec I</b>	7	0	0	2	9
<b>Pourcentage Sec I</b>	78%	0%	0%	22%	100%
<b>Sec II</b>	5	0	4	0	9
<b>Pourcentage Sec II</b>	56%	0%	44%	0%	100%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>27<sup>251</sup></b>
	<b>14</b>		<b>13</b>		
<b>Pourcentage</b>	<b>44%</b>	<b>7%</b>	<b>30%</b>	<b>19%</b>	<b>100%</b>
	<b>52%</b>		<b>48%</b>		

Tableau 9.2 : Nombre d'enseignants décrivant un archiélève lecteur différencié et indifférencié durant l'entretien pré selon les niveaux scolaires et pourcentages

<sup>249</sup> Ce qui ne signifie pas que ce degré d'indifférenciation implicite n'est pas présent dans le discours des enseignants mais que ceux-ci ne restent jamais tout le long de l'entretien dans un discours impersonnel.

<sup>250</sup> Nous ne mettons pas de colonne 0 car aucun enseignant ne reste à ce degré, comme nous le verrons dans les analyses qualitatives.

<sup>251</sup> Nous rappelons que 3 entretiens pré (1 par niveau) ont été perdus suite à des problèmes techniques d'enregistrement.

Ce tableau montre le nombre d'enseignants par niveau qui différencient plus ou moins les élèves de la classe<sup>252</sup>. A travers tous les entretiens, nous n'observons guère de différence entre les deux catégories distinguées (52% de descriptions indifférenciées et 48% différenciées). Par contre, les résultats varient selon les niveaux scolaires : au primaire, seulement 22% des descriptions d'élèves de la part des enseignants au sein des entretiens pré restent générales alors que 78% de ces descriptions distinguent des particularités au sein de la classe. Au secondaire I, nous observons le contraire : 78% des descriptions sont générales alors que seulement 22% présentent un élève différencié. Au secondaire II, la description générale domine de peu avec 56% contre 44% de descriptions plus particulières des élèves de la classe.

Comme nous avons vu plus haut, nous distinguons donc deux types d'archiélève indifférencié : l'un où les dispositifs priment et où il n'y a que mention générale ou implicite de l'élève (0/1) ; et l'autre où des caractéristiques générales des élèves ou lecteurs sont mentionnées, sans les différencier (1).

Après un discours général, il arrive dans presque la moitié des entretiens que les enseignants distinguent les élèves de la classe en groupes d'élèves (2) ou en mentionnant des élèves spécifiques (3), pour ensuite, dans la plupart des cas, revenir à un discours plus général (1). Nous distinguons donc également deux types d'archiélève différencié : celui qui reste représentatif d'une dichotomie assez générale de la classe (les « bons » et les « moins bons » ou « en difficulté » en ce qui concerne la lecture) (2) ; et celui qui prend en compte un ou plusieurs élèves spécifiques de la classe (3). Nous verrons, dans ce cas, que l'archiélève lecteur est nuancé par des élèves spécifiques qui ont souvent le rôle d'exceptions qui confirment la règle (et donc l'archiélève lecteur).

A présent, nous allons exposer les résultats de l'analyse qualitative niveau par niveau mais en observant également le rôle que le texte enseigné peut avoir sur les degrés de différenciation, pour pouvoir, dans une troisième étape, croiser les résultats selon les deux variables. Nous mettrons en avant que la différenciation des élèves et la prise en compte d'élèves particuliers interviennent presque systématiquement au sein des discours sur Lov. Notre analyse nous permettra de caractériser l'archiélève lecteur représentatif des niveaux scolaires en fonction des textes.

Pour chaque niveau, nous passons en revue les différents archiélèves, indifférenciés et différenciés, qui ressortent du discours des enseignants durant l'entretien pré. Leurs caractéristiques seront mises en évidence par l'analyse des termes désignant les élèves et de leur co-texte tel que l'emploi des déterminants possessifs utilisés par les enseignants. Par ailleurs, selon les niveaux, il nous a semblé pertinent pour étudier nos données de faire des analyses différentes propres aux caractéristiques des entretiens étudiés : en plus des occurrences des mots se référant aux élèves, pour le primaire, nous analysons les occurrences de mots se référant aux enfants ; pour le secondaire I, nous analysons les occurrences de mots se référant aux adolescents d'une part, et à la lecture, d'autre part ; et pour le secondaire II, nous analysons les occurrences de mots se référant à l'analyse textuelle.

### **2.1. Au primaire : archiélève lecteur en voie de scolarisation (Laf) vs archiélève enfant (Lov)**

Nous présentons les trois types d'archiélèves lecteurs présents dans les neuf entretiens pré des enseignants du primaire, selon les degrés de différenciation : tout d'abord, deux entretiens

---

<sup>252</sup> L'annexe 6 présente le détail des entretiens où les enseignants décrivent un archiélève lecteur indifférencié ou différencié selon les niveaux scolaires.

présentant un archiélève indifférencié (degré 1) ; ensuite, quatre entretiens présentant un archiélève différencié selon une dichotomie entre « bons » et « moins bons » (degré 2) ; et enfin, trois entretiens présentant un archiélève différencié (selon le degré 2) et spécifié (selon le degré 3). Par l'analyse qualitative des discours des enseignants de primaire, nous mettrons aussi en évidence deux grandes tendances concernant l'effet du texte. Premièrement, l'archiélève lecteur de la fable est un archiélève qui est en voie de scolarisation, c'est-à-dire qu'il apprend à lire des textes réputés littéraires grâce aux dispositifs de l'enseignant. Deuxièmement, l'archiélève lecteur de Lovay est un enfant qui ne possède pas le bagage scolaire nécessaire pour étudier un tel texte.

Avant de passer aux analyses qualitatives, donnons quelques chiffres. En croisant les résultats des tableaux des annexes 5 et 6, nous constatons que les entretiens pré restant dans une description indifférenciée de la description de l'archiélève lecteur (1\_3 ; 1\_5) comptent en moyenne 4.5 occurrences de mots se référant aux élèves alors que ceux différenciant l'archiélève lecteur avec ses particularités au sein de la classe (1\_1 ; 1\_2 ; 1\_6 ; 1\_7 ; 1\_8 ; 1\_9 ; 1\_10) comptent une moyenne de 7.5 de ces mots par enseignant<sup>253</sup>.

### ***2.1.1. Archiélève indifférencié (1) : élève (lecteur) ou enfant de douze ans de huitième***

A travers tous les entretiens pré, les enseignants commencent par décrire un archiélève lecteur général (0, 1) mais, au primaire, la plupart du temps, cette première description assez idéalisée (les élèves sont qualifiés de « très bons lecteurs », qui lisent beaucoup et qui ont du plaisir à lire) est nuancée par des marques de différenciation (2, 3). Seuls deux enseignants sur neuf<sup>254</sup> restent durant tout l'entretien pré dans une description indifférenciée des élèves de la classe. Grâce à l'analyse qualitative, nous pouvons mettre en avant la manière dont l'archiélève lecteur indifférencié du primaire est caractérisé.

L'archiélève général y est décrit par ses caractéristiques en lecture au sein des dispositifs prévus (même s'il n'est pas désigné comme « lecteur »).

Ens : [Lov] et puis après bon bah essayer de: de poser quelques questions de plus sur la compréhension du fait qu'il est assez difficile hein↑ pour euh **des élèves de sixième** (1\_3\_pré 104-106)

Ens : [Laf] pour eux / pour **des élèves de douze ans** / qu'est-ce que le loup peut bien symboliser ou l'agneau (1\_3\_pré 532-533)

Les élèves ne sont pas simplement présents en tant qu'élèves qui réalisent des tâches mais par leur âge et leur niveau de scolarité. Les tâches sont évaluées en fonction d'eux (nous verrons des exemples au secondaire I où les élèves ne sont présents qu'implicitement dans les tâches indépendamment de leurs caractéristiques d'élèves, en lecture par exemple). Au primaire, ils sont très souvent désignés par leur âge mais aussi en tant qu'enfants plutôt qu'élèves :

Ens : [Laf] le fait qu'il y ait des animaux je pense que ça: / c'est aussi plus abordable pour **des enfants de douze ans** (1\_3\_Pré 663-667)

Cet archiélève lecteur général diffère selon le texte enseigné, c'est-à-dire que selon les enseignants, il aura moins de difficultés avec la fable qu'avec la nouvelle :

Ens : [Lov] c'est un texte qui va / plus pour des // des gens qui ont l'habH des des gens qui ont déjà lu plusieurs choses qui vont peut-être s'intéresser à / à ce genre de texte qu'ils ne connaissent pas tout ça **les enfants** ils ont / encore peu euh / de bagages (1\_3\_Pré 277-280)

<sup>253</sup> Calcul des moyennes d'occurrences des mots « élèves » et « enfants » par enseignant:  $(7+2)/2 = 4.5$  et  $(13+16+5+8+6+2+3)/7=7.5$ . Voir annexes 5 et 6.

<sup>254</sup> Voir tableau détaillé en annexe 6.

Comme dans les analyses précédentes, nous constatons que les difficultés éventuelles évoquées par les enseignants durant l'entretien à propos de la séquence sur la fable sont liées aux dimensions de l'objet (symbolique-sens-morale-argumentation-narratologie) alors que celles sur Lovay sont liées au texte même (qui n'est « pas à leur portée »). L'archiélève lecteur comprendra le sens général de la fable malgré les quelques difficultés posées par le texte alors qu'un texte comme celui de Lovay demande plus de bagage en lecture.

Ens : [Laf] parfois ça se chevauche un peu alors euh / **certains élèves**<sup>255</sup> pourraient euh / ne pas comprendre peut-être qui parle (1\_3\_Pré 517-518)

Ens : [Laf] tandis que là « Le loup et l'agneau » d'une manière générale ils vont comprendre / je veux dire même s'il y a des tournures de phrases alors là on va peut-être aussi regarder les tournures de phrases // qui sont pas habituelles je crois qu'ils vont quand même comprendre ce qui se passe (1\_5\_pré 284-287)

Ens : [Lov] quand c'est un texte / à leur portée je ne les fais pas forcément travailler en groupes // ils peuvent lire et comprendre seuls et puis ensuite on fait une mise en commun / mais là si je les laisse seuls face à ce texte / ça non / je crois que ça ne va plus être possible (1\_5\_Pré 76-79)

Dans l'un des deux entretiens (1\_5\_pré), les élèves ne sont presque pas nommés, les deux occurrences du mot interviennent dans un discours général qui n'est pas directement lié aux séquences (mais plutôt à des éléments organisationnels de la recherche comme la récolte du matériel des élèves, etc.). Cette description se rapproche de celle présente au secondaire I (ci-dessous) avec cette différence que leurs caractéristiques d'élèves en lecture sont prises en compte explicitement dans les choix de la planification de l'enseignante. Nous observons par exemple cette différence de forme sociale de travail : pour Laf, l'enseignante estime qu'ils peuvent déjà travailler individuellement alors que pour Lov, s'ils ne le font pas en groupe, ils risquent d'être démotivés et même d'abandonner :

Ens : [Lov] donc si si voilà / si je les mets en groupe / ben je pense que pour eux ben déjà ça sera plus intéressant parce que ils vont peut-être moins aban abanH parce que face à une difficulté ils vont peut-être abandonner enfin je ne comprends rien donc je n'essaye même pas de / de lire et puis de (...) de vraiment / de m'investir dans ce texte tandis que **s'ils sont en groupes il y a des échanges** / qui vont se créer entre **eux** (...) et puis ça va peut-être plus les motiver dans un texte difficile comme celui-là (1\_5\_pré 133-143)

Dans l'autre entretien indifférenciant (1\_3\_pré), plusieurs occurrences d'« élève(s) » mais aussi d'« enfant(s) » sont utilisées. L'enseignant reste dans une description très générale basée sur le niveau scolaire et l'âge des élèves et ne rentre jamais dans la spécificité de la classe. C'est un lecteur qui n'est pas encore désigné comme tel, ce sont des « enfants » qui ont encore peu de bagage. Leur motivation peut changer d'une séance à l'autre. Lorsqu'une certaine dichotomie apparaît, elle reste néanmoins vague désignant au conditionnel une difficulté de « certains élèves » non définis.

De plus, dans ces deux entretiens, les enseignants n'utilisent jamais de déterminants possessifs pour désigner leurs élèves ou leur classe. Soit ils ne s'y réfèrent pas directement (1\_5\_pré), soit ils emploient plutôt des déterminants indéfinis généralisant : « des élèves de sixième » (1\_3\_pré 106, 708), « des élèves de douze ans » (1\_3\_pré 532), « pas (...) évident pour un enfant » (1\_3\_pré 710-711) ; et, plus rarement, définis : « les enfants » (1\_3\_pré 279), « aux enfants » (1\_3\_pré 598).

---

<sup>255</sup> Nous avons hésité à classer cet extrait comme degré 2 dans la description des élèves. En effet, les mots « certains élèves » pourraient être considérés comme une différenciation au sein de la classe mais nous ne pouvons pas décrire une réelle dichotomie ici pour plusieurs raisons : le temps verbal utilisé est le conditionnel ; les différences de capacités entre « certains élèves » et les autres ne sont pas assez explicites ; et c'est le seul emploi de mots *différenciatifs* durant tout l'entretien qui reste général. Pour ces raisons, nous avons laissé cet entretien dans ceux qui présentent un archiélève général et indifférencié et ne rentrent pas dans une description différenciée des élèves.

En bref, l'archiélève lecteur indifférencié du primaire décrit dans le discours sur la séquence sur la fable est un élève habitué aux méthodes, avec des difficultés liées à son niveau en lecture. Celui de la nouvelle est un élève non habitué, qui peut soit « abandonner » face au texte, soit être « surprenant » dans ses réactions. Il est alors parfois décrit par son âge ou désigné comme « enfant ». Nous observons que le terme « enfant » est utilisé lorsque la difficulté de la tâche est mise en avant, comme si, pour certaines tâches, les enfants n'étaient pas encore tout à fait des élèves. Ainsi, pour la fable, c'est l'élève selon son statut institutionnel qui est désigné alors que, pour la nouvelle, l'enfant peut être considéré selon son statut civil ou psychologique. Les difficultés anticipées sont liées au type de texte et à son caractère surprenant (que ce soit avec une appréhension positive ou négative de la part de l'enseignant). D'ailleurs, nous l'avons vu, les dispositifs changent selon la différence de difficulté estimée par l'enseignant entre les deux textes.

### 2.1.2. Archiélève différencié (2) : élève (lecteur) « scolaire » vs enfant (non lecteur)

Avant de différencier l'archiélève lecteur, les quatre enseignants du primaire qui établissent une dichotomie (degré 2) (sans spécification de degré 3) le décrivent d'abord de façon générale. Cette première description non différenciée de l'élève (degré 1) qui précède la différenciation présente les mêmes caractéristiques que celles des deux entretiens du primaire décrites précédemment. Par exemple, nous retrouvons une différence de dispositifs selon les textes : des dispositifs liés à un archiélève habituel pour Laf, et moins habituel pour Lov. Dans l'exemple suivant, les questionnements des élèves vont guider la séquence alors que pour Laf, c'étaient les questions de l'enseignant qui guidaient les élèves :

Ens : dans « Le loup et l'agneau » qui est beaucoup plus fin moi je l'avoue: avec plus de questions de: qui guident l'élève / faire un but bien précis: alors que « La Négresse et le chef des Avalanches » ce sera une: ce sera moins guidé ça va plus partir d'eux de leur questionnement à eux: (1\_7\_pré 410-414)

La description générale présente une classe de façon positive, comme dans l'exemple suivant, « qui fonctionne bien » avec de « bons élèves » :

Ens : [Laf] alors ce que moi je pensais faire c'est déjà ben / de de voir avec eux et si ils connaissent euh ben des textes qui tournent autour de la fable donc je pense 'fin **aux élèves** que j'ai parce j'ai **une classe** qui est euh qui fonctionne assez bien / euh j'ai **des bons élèves** donc normalement je pense qu'ils devraient sortir ces « Cigale et la Fourmi » c'est des textes qu'ils ont déjà travaillés en 3p 4p (1\_2\_pré 248-252)

Après avoir décrit un archiélève lecteur général, les enseignants explicitent des différences au sein de la classe. Nous remarquons dans ce qui suit que l'élève général décrit se réfère souvent au discours sur Laf, la différenciation arrive dans le discours sur Lov.

Ces quatre enseignants, après avoir décrit une classe générale, différencient des groupes d'élèves au sein de celle-ci (degré 2). Les exemples suivants mettent en avant les groupes différenciés observés :

Ens : j'ai **des enfants** qui lisent très très vite et **d'autres** qui lisent très très lentement (1\_2\_pré 302)

Ens : [se réfère de façon générale au vendredi où ils travaillent sur leur lecture suivie] voilà / donc euh oui ben **les bons lecteurs aiment** évidemment / **ceux qui sont un peu moins bons lecteurs** / on a un peu l'impression parfois qu'**ils sont un peu perdus** qu'ils ne se rappellent plus donc chaque vendredi on fait un résumé / qu'est ce qui s'est passé la fois précédente / pour que **ceux** qui comprennent pas tout puissent arriver au bout du livre (1\_9\_pré 174-177)

Ens : [Lov] je vais le lire moi ça donne aussi enfin: une lecture fluide: enfin plus fluide en tout cas que si **certains élèves** lisaient eux-mêmes dans leur tête (1\_7\_pré 319-320)



Ens : [Lov] **y en a qui** vont / la compréhension ça va être plus facile que **d'autres** parce que ils ont ils ont pas les mêmes niveaux niveau vocabulaire aussi (1\_8\_pré 88-89)

Ens : [Lov] c'est beaucoup plus ouvert que: que la fable quelque part ça peut ça peut être chouette parce que ça permet deH y a **certains enfants** qui vontH disons **des enfants très scolaires** qui vont dire mais je comprends rien ça a pas de sens / et puis peut-être **des enfants** qui: sont moins scolaires / qui vont peut-être se raccrocher à // à: plus facilement après je sais pas il faudra regarder (1\_2\_pré 741-745)

La dichotomie qui apparaît peut distinguer les « bons lecteurs » des moins bons, ceux qui lisent plus ou moins vite, ceux pour qui la lecture silencieuse est « moins fluide », ceux qui vont moins comprendre car ils n'ont pas le niveau en vocabulaire et, de façon générale (ne concernant pas directement la lecture), ceux plus ou moins « scolaires »<sup>256</sup>.

La différenciation dans la caractérisation des élèves du dernier extrait nous semble particulièrement intéressante : ce n'est pas le lecteur mais l'enfant « scolaire » et « moins scolaire » qui est séparé, le deuxième pourrait accrocher davantage au texte de Lovay alors que le premier pourra avoir le sentiment de « ne rien comprendre ».

A travers ces entretiens où l'archiélève est différencié (selon le degré 2), ce seul enseignant utilise le terme « enfant(s) » (1\_2\_pré). Cet enseignant se réfère toujours, exclusivement aux « enfants » lorsqu'il parle de la séquence Lov et toujours, exclusivement aux « élèves » dans un discours sur Laf. Dans le discours général concernant le déroulement des deux séquences, nous retrouvons cette occurrence d' « enfant » comme élément qui peut faire varier ce qui est prévu :

Ens: voilà c'est un peu ça / maintenant ça c'est ce que j'ai en tête / mais maintenant après quand c'est la réalité dans **la classe** vous savez comment c'est hein ça change tout le temps: y a toujours desH **y a un enfant** qui fait une remarque / ou y a un travail qu'on lanH qu'on lance et puis qui qui donne pas les fruits espérés // euh ça: ça peut varier quoi (1\_2\_pré 378-384)

C'est donc un « enfant » dont la remarque modifie ce que l'enseignant a prévu au point de ne pas donner « les fruits espérés ». Au vu des résultats présentés précédemment, on peut supposer que cette conception reflète celle des élèves « scolaires » et habitués à une méthode qui, par leurs contributions, pourraient modifier la séquence en lui apportant un plus et en lui permettant tout de même d'atteindre les objectifs alors que l'enfant lui ne pourrait que dévier la séquence car il n'est pas encore outillé pour atteindre les objectifs.

Pour ce qui est de la manière dont ils désignent les élèves, ces quatre enseignants différenciant l'archiélève selon le degré 2 utilisent fréquemment des déterminants définis comme « les élèves » pour se référer aux élèves de la classe et, plus rarement, des déterminants indéfinis tel que « des élèves ».

Les déterminants possessifs sont relativement utilisés pour désigner les élèves : « c'est ma première sixième primaire » (1\_2\_pré 176), « mes élèves » (1\_2\_pré 152 ; 1\_7\_pré 296, 331 ; 1\_8 pré 22, 379) et « ma classe » (1\_8\_pré 287). Par contre, les déterminants possessifs peuvent, dans certains cas, se référer davantage aux dispositifs de l'enseignant qu'aux élèves de la classe. Par exemple, l'entretien 1\_7\_pré compte douze déterminants possessifs dont seulement deux se référant aux élèves et dix aux dispositifs ou à la méthode de l'enseignant : « mon support » (118) ; « mon avis » (332), « ma lecture orale » (393); « ma leçon » (33-34), « mes questions » (83, 105, 130). Nous verrons que cet emploi spécifique des possessifs est caractéristique des discours des enseignants du secondaire I (voir ci-dessous).

---

<sup>256</sup> Le fait qu'ils soient qualifiés de plus ou moins « scolaires » ne concerne pas directement la lecture mais cette différenciation reste liée au type de texte lu et se réfère ainsi quand même de façon indirecte aux caractéristiques de lecture.

Nous récapitulons brièvement ce qui a été observé dans le discours des enseignants différenciant l'archiélève selon le 2<sup>e</sup> degré. Premièrement, la description de l'archiélève reste générale et indifférenciée (degré 1) lorsqu'il s'agit de référence à la séquence qui aura lieu sur Laf : les élèves sont habituels, décrits implicitement ou explicitement, souvent pour justifier les choix didactiques en se référant aux élèves dans des mêmes tâches lors de séquences passées, dans des dispositifs prévus selon leur niveau en lecture et leur bagage. Ensuite, c'est presque systématiquement le discours sur Lovay qui permet le passage à la différenciation (degré 2) et plusieurs niveaux de lecture apparaissent au sein de la classe décrite. Au sein de celle-ci, il y a des élèves qui aiment plus lire que d'autres, ceux qui sont plus « perdus », mais nous retrouvons aussi la caractéristique d'élèves « moins scolaires » qui pourront peut-être apprécier davantage le texte. L'archiélève habitué qu'on retrouve décrit dans les dispositifs didactiques sur Laf est donc déjà en train de se *scolariser*, alors que l'élève face au texte de Lovay redevient un enfant et ne pourrait apprécier le texte que par des caractéristiques non scolaires.

### ***2.1.3. Archiélève différencié et spécifié (3) : bons lecteurs vs quelques lecteurs en difficulté, dont la spécificité aide à marquer l'exception qui confirme l'archiélève indifférencié***

Sur les sept enseignants du primaire différenciant l'archiélève, trois mentionnent un ou plusieurs élèves particuliers de la classe (degré 3). Ceux-ci sont d'emblée plus précis dans leur description de classe, même lorsqu'elle est encore générale (degré 1). Nous présentons l'exemple de l'entretien 1\_1\_pré qui est assez révélateur de cette description « en entonnoir » (degré 1, 2 et puis 3) très détaillée. Ensuite, nous illustrons les différentes spécificités des élèves particuliers mises en avant par les enseignants.

Pour le degré 1, la description de la classe est idéale et correspond à des critères que De Croix (2010) avait identifiés comme étant plutôt d'ordre sociologique (voir chapitre 5). L'archiélève général est issu d'un « milieu socioculturel élevé » (caractérisation externe à l'école) et a du « plaisir à lire » - ces deux composantes ont été mises en avant par Aeby, 2014, comme illustrant le changement de conception de la lecture scolaire suite aux réformes des années 1970 (voir chapitre 4). La classe est décrite comme ayant un « bon niveau » et ayant « l'habitude de lire » - à cet égard, De Croix avait montré qu'on peut lire beaucoup tout en étant en difficulté de lecture *scolaire* (voir chapitre 5). L'« objectif » des séquences n'est pas la lecture en elle-même car les élèves entrent facilement dans les textes, c'est directement la difficulté imaginée par l'enseignant du deuxième texte, la nouvelle de Lovay, qui apparaît comme « enjeu » principal.

Ens : j'ai commencé par me poser la question de l'objectif que je me fixais pour cette leçon / et euh ce qui est assez vite paru clair c'est que: dans laH dans **ma classe** avec le type de population que j'ai / l'enjeu il va pas être autour du plaisir de lire parce que j'ai une classe avec un niveau socioculturel élevé où **les élèves** dès qu'ils ont une minute sortent le livre de leur cartable donc euh l'enjeu pour moi il va pas être au niveau du plaisir quoi parce que je suis à peu près sûr qu'ils vont avoir du plaisir à rentrer dans les dans les textes euh / donc je me suis demandé comment j'allais tourner mon affaire et / pour moi l'enjeu va résider dans la compréhension surtout du deuxième texte [Lov] (1\_1\_Pré 12-19)

Plusieurs marques de différenciations (degré 2) apparaissent ensuite dans le discours de l'enseignant. En plus des « très bons lecteurs », qui lisent très rapidement et qui font que la classe a « un très bon niveau », il y a tout de même certains « lecteurs plus que moyens », « plus en difficulté », « plus lents », qui attendent la dernière minute pour lire les textes :

Ens : [Lov] alors euh // pour moi l'intérêt il est vraiment pour **les élèves** qui ont de la difficulté parce que encore une fois j'ai un très bon niveau de classe et euh ils ont l'habitude de lire ça fait deux ans qu'on participe à la bataille des livres euh où je fais en tout cas quatre lectures suivies par année // de

romans complets donc euh // pour moi l'enjeu il est vraiment pas là par contre j'ai: **quelques lecteurs plus que moyens** qui se font par la force des choses un peu entrainer par le reste euh **les lecteurs** qui sont pour la plupart des **très bons lecteurs** (...) les mettre un peu tous à niveau parce que comme quand je donne un livre donc là ils ont lu « la bibliothécaire » là depuis le début de l'année / je le distribue le lendemain j'en ai j'en ai **cinq ou six** qui l'ont terminé // alors que **d'autres** vont vraiment aller au bout du bout de trois semaines que je leur donne pour lire le texte donc c'est des moments où je permets à **mes lecteurs plus en difficulté** plus longH plus lents d'être un petit peu au même niveau puis de parler de la même chose donc pour moi c'est des séquences un peu de régulation et vraiment de soutien pour **les élèves** qui ont plus de difficultés dans la lecture / de toute façon **les autres ils ont du plaisir** (1\_1\_pré 100-117)

La dichotomie ne divise pas la classe en deux. L'enseignant parle des « cinq ou six » très bons lecteurs (sur la base desquels il décrit le bon niveau général de la classe) et de « quelques lecteurs plus que moyens ». En fin d'extrait, il oppose les élèves « plus en difficulté » aux autres, qui « ont du plaisir à lire ». Les *intermédiaires*, les élèves moyens, ont du plaisir à lire et les très bons lecteurs lisent rapidement.

L'enseignant parle ensuite d'un élève spécifique de la classe (degré 3) qui serait « dyslexique » et, pour lui comme pour d'autres élèves en difficulté, il dit adapter ses séquences non pas dans les contenus mais en donnant différents types de devoirs à la maison :

Ens : **mon grand lecteur en difficulté** c'est **un élève** qui est dyslexique / donc euh c'est celui qui me pose entre guillemets le plus de problèmes: qui a des: les mesures pour la dyslexie etc. euh donc euh ce que j'essaye de faire c'est que **ces lecteurs** qui sont **en difficulté** je leur donne des textesH ben déjà j'essaye d'adapter le travail que je leur donne notamment en devoir parce que bon ben le programme il est là puis je suis obligé de le suivre en primaire j'peux pas tellement le moduler par contre moi j'essaye de moduler sur mes devoirs et je leur donne une lecture de type énigme à faire en plus à la maison à la place d'exercices plus répétitifs euh de grammaire ou comme ça (1\_1\_pré 139-147)

Enfin, il précise les particularités de l'élève « dyslexique » qui a du mal à déchiffrer et à comprendre :

Ens : **l'élève** qui est dyslexique clairement lui il arrive pas à mettre duH / il mobilise déjà tellement son attention simplement pour déchiffrer qu'après euh: la compréhension euh elle est pas là (1\_1\_Pré 222-230)

Nous remarquons encore une fois que la différenciation du 2<sup>e</sup> degré dans ces discours intervient presque toujours lorsque les élèves sont définis dans les tâches concernant Lov. Toutefois, lorsque les élèves spécifiques sont mentionnés (degré 3), ils le sont soit dans un discours plus général sur la lecture (comme au 1\_1\_pré), soit dans un discours sur Laf. Dans le cas qui vient d'être décrit, il s'agit de l'élève dit « dyslexique » pour qui l'enseignant déclare adapter ses cours. Dans le cas de l'entretien 1\_6\_pré (ci-dessous), l'élève décrite est celle très timide de la classe qui a dû faire une récitation le matin même. L'enseignante utilise cet exemple pour illustrer une sorte de solidarité entre les élèves qui s'encouragent mutuellement lors des récitations habituelles de texte et pour justifier son choix de faire réciter la fable aux élèves. L'élève spécifique est donc au service de la description de l'archiélève général décrit comme « chouette » :

Ens : aujourd'hui **il y a une petite** elle était presque tétanisée de devoir réciter devant les autres // et puis **il y en a un** qui lui a dit « on voit que tu as peur parce que tu es timide mais tu vas y arriver » entre **eux (rires)** ils sont **ils sont** vraiment chouettes (...) (1\_6\_pré 551-555)

Ensuite, deux élèves spécifiques sont mentionnés pour illustrer une récitation passée et justifier l'intérêt de faire des récitations en classe :

Ens : j'ai été vraiment convaincue après une année que c'est en prenant le texte à bras le corps en prenantH en en leur disant ben maintenant il faut que ça vive il faut / qu'il ait du sens / j'ai **deux élèves** qui m'avaient fait (...) « le lion et le rat » où euh: ils avaient mis un drap et puis leur petit rat était caché sous la table et sortait dessous le drap pour faire comme s'il sortait des rats / donc quelque

part ils l'ont intégré // et puis ils ont ils se sont amusés ils ont pris du plaisir à entrer dans ces textes (1\_6\_Pré 574-581)

Au sein de l'entretien 1\_10\_pré, l'élève spécifique est celui qui fait exception par rapport à la description générale (degré 0/1) de la classe où les élèves sont décrits comme ayant « pas mal d'imagination » :

Ens : [Laf] je vais leur demander de me faire la réponse de l'agneau euh: toujours par groupes euh: de deux euh: en ayant ces deux remarques là comme quoi y a des rimes à la fin des vers et que on est en langage soutenu donc euh: j'attends de voir un peu ce que ça va donner / ça risque d'être assez marrant / ils ont pas mal d'imagination donc je me fais pas tellement de souci en fait (1\_10\_pré 20-24)

L'élève spécifique (degré 3) lui se plaint de ne pas avoir d'imagination :

Ens : y en a un qui est **mon spécialiste** de « je ne sais pas euh: j'ai pas d'imagination » donc à chaque fois euh / lui euh tu risques de l'entendre souvent alors « **Kev** dis-nous » / parce que voilà j'essaye de le stimuler sur euh l'imagination (1\_10\_pré 119-126)

Ou encore trois élèves spécifiques sont définis par l'enseignante de façon humoristique comme des « tortionnaires » qui aiment imaginer des fins cruelles :

Ens : [Laf] « qu'est-ce que vous imaginiez étant donné que la morale est au début » (...) j'ai **trois tortionnaires** là qui vont dire euh « il va mourir il va l'étrangler il va: » ça je l'attends mais bon / ils auront raison (1\_10\_pré 384, 398-399)

A travers ces entretiens où l'archiélève est différencié et spécifié (selon le degré 2 et 3), les enseignants qui utilisent le terme « enfant(s) » (1\_1\_pré et 1\_6\_pré) le réservent à un discours sur Lov et, parfois, à un discours général (à ce sujet, nous avons vu l'influence du texte de Lovay dans les discours généraux) :

Ens : [Lov] moi j'ai trouvé le texte passionnant et puis euh je me réjouis de voir ce que des **enfants de douze** aussi en tire aussi parce que parfois on est (...) on peut être très surpris (1\_1\_pré 130)

En ce qui concerne la désignation des élèves par les enseignants qui différencient et spécifient au degré 3, tout comme dans l'archiélève différencié selon le 2<sup>e</sup> degré, l'utilisation des déterminants définis « les élèves » est fréquente pour se référer aux élèves de la classe mais nous trouvons aussi les déterminants indéfinis « des élèves » souvent précédés du verbe avoir, par exemple « j'ai des bons élèves », se référant à la classe particulière.

Dans deux entretiens (sur trois) qui présentent un archiélève différencié et spécifié selon le 3<sup>e</sup> degré, nous comptons beaucoup de déterminants possessifs se référant aux élèves, à la classe ou aux enfants : « mes élèves » (1\_1\_pré 23, 305), « ma classe » (1\_1\_pré 13), « mon grand lecteur en difficulté » (1\_1\_pré 139), « mes lecteurs plus en difficulté » (1\_1\_pré 118), « mon spécialiste du je sais pas » (1\_10\_pré 122). Et nous retrouvons plus rarement des possessifs liés aux dispositifs que l'enseignant compte mettre en place : « mes objectifs » (1\_10\_pré 225), « mes attentes » (1\_1\_pré 210-211), « j'ai défini mes pistes » (1\_1\_pré 297), « mon avis »<sup>257</sup> (1\_10\_pré 28, 314, 397).

Dans l'autre entretien, nous n'observons pas de différenciation des élèves en termes de niveau en lecture (pas de degré 2) mais seulement un degré 3 servant, comme nous l'avons vu, pour contraster et justifier la description générale. Nous retrouvons au sein de cet entretien quatre déterminants possessifs liés aux dispositifs didactiques et aucun désignant les élèves : « c'était mon idée [lire et puis observer leur réaction] » (1\_6\_pré 188), « ma trame » (1\_6\_pré 449), « c'est ma conviction elle se défend elle se défend pas voilà c'est ma conviction [à propos de l'intérêt de faire apprendre un texte par cœur] » (1\_6\_pré 336-337).

---

<sup>257</sup> Dans des exemples se référant aux dispositifs comme : « à mon avis ils vont / peiner sur pas mal de de mots » (1\_10\_pré 28-29)

Nous avons donc observé au fil de ces entretiens d'enseignants du primaire différenciant l'archiélève et mentionnant certains élèves spécifiques que le rôle de ceux-ci dans le discours enseignant est de nuancer pour ensuite renforcer la première description générale des élèves. Les enseignants illustrent des cas particuliers faisant exception, selon nous, pour confirmer cette description idéale de classe sans difficulté de compréhension en lecture, de classe unie, ou encore de classe ayant beaucoup d'imagination.

Faisons une rapide synthèse de ce qui a été observé pour le primaire. A ce niveau, il n'y a pas d'indifférenciation implicite selon le degré 0<sup>258</sup>. Ceci signifie que les élèves sont toujours présents dans le discours des enseignants lorsqu'ils expliquent ce qu'ils ont prévu pour les séquences. L'analyse détaillée a montré que les élèves restent indifférenciés (1) dans le discours des enseignants concernant la séquence Laf. Très souvent, lorsqu'ils commencent à parler de la séquence Lov, ils commencent aussi à faire plus de références aux élèves de la classe et de différenciation au sein de celle-ci (2). Nous trouvons aussi dans les discours sur Lov, les termes d'enfants pour désigner les élèves. La référence aux élèves spécifiques (3) sert avant tout à rattraper la première image idéalisée de l'archiélève lecteur de la fable qui pourra rencontrer des difficultés pour son étude mais sera outillé pour les dépasser. En effet, les élèves spécifiques ont quelques difficultés de lecture (pour des raisons externes – telle qu'une langue maternelle différente ou un problème de « dyslexie » - ou internes à l'école – lorsqu'ils sont décrits comme mauvais lecteur ou n'ayant pas d'imagination dans des tâches de lecture et d'écriture). Cependant, ces quelques élèves sont des cas particuliers au sein d'une classe de « bons élèves ».

## **2.2. Au secondaire I : archiélève assimilé aux dispositifs (Laf et Lov) vs archiélève ado (Lov)**

Les résultats obtenus lors de l'analyse des deux types d'archiélèves lecteurs qui émergent des discours des enseignants du secondaire I, selon les degrés de différenciation, sont très contrastés. Le premier est celui qui se retrouve dans la majorité d'entre eux, c'est-à-dire sept entretiens sur neuf : l'archiélève indifférencié (selon le degré 0/1). Le deuxième, plus rare car apparaissant seulement dans deux entretiens, est différencié selon les 3 degrés. Nos analyses détaillées feront ressortir deux tendances liées à l'effet des textes enseignés. D'une part, indépendamment des textes, l'archiélève lecteur n'est pas défini par ses caractéristiques d'élève mais est assimilé aux dispositifs et méthodes que l'enseignant met en place. D'autre part, un archiélève lecteur de Lovay est défini comme un adolescent qui ne trouvera pas d'intérêt au texte.

D'un point de vue quantitatif, si nous croisons les résultats des tableaux des annexes 5 et 6, nous observons que les entretiens restant dans l'indifférenciation de l'archiélève lecteur décrit ne comptent qu'une moyenne de 5.1 occurrences des mots « élève(s) » alors qu'une moyenne de 26 occurrences des mots « élève(s) » et « ado(lescent)(s) » se trouve au sein des entretiens le différenciant<sup>259</sup>. Cette moyenne peut s'expliquer par la particularité de l'entretien 2\_6<sup>260</sup> qui compte à lui seul quarante-deux occurrences. Nous notons tout de même que l'autre entretien différenciant, le 2\_8, en compte déjà dix mais il nous est impossible d'établir une moyenne

---

<sup>258</sup> Contrairement aux autres niveaux (voir note 249).

<sup>259</sup> Calcul des moyennes d'occurrences des mots « élève(s) » et « ado(lescent)(s) » par enseignant:  $(4+12+2+6+7+5+0)/7 = 5.1$  et  $(42+10)/2 = 26$ . Voir annexes 5 et 6.

<sup>260</sup> Pour rappel, les résultats quantitatifs totaux énoncés précédemment ne prennent pas en compte cet entretien (voir note 239).

représentative ignorant le degré de représentativité de ces entretiens différenciant les élèves. Remarquons que toutes les occurrences des mots « ado(lescent)(s) » se trouvent dans ces deux entretiens.

### 2.2.1. *Archiélève indifférencié (0/1) : élève-dispositifs pour « le cycle » (Laf et Lov)*

Dans sept<sup>261</sup> entretiens pré du secondaire I sur neuf, la description de la classe reste très générale, voire même très abstraite et non spécifique. Nous observons une alternance des discours marquée par une indifférenciation de degré 0 et de degré 1 lorsque l'enseignant parle de la planification prévue pour les deux séquences. L'archiélève lecteur est implicite et correspond à son niveau scolaire. Le terme « élève » n'apparaît parfois pas du tout dans les discours des enseignants mais la planification déclarée par ceux-ci nous livre implicitement leur conception du niveau des élèves de la classe en lecture.

Ens : leur faire déjà lire ces deux textes / dès le départ / mais juste / lire et puis avoir / une première impression (2\_3\_pré 106-108)

Ens : [Laf] alors lecture avant tout: puisque ça va être surtout un questionnaire de compréhension de texte qui va les amener justement à: à dégager une conclusion: en quoi justement le texte a une visée argumentative: et puis le contenu thématique: / le rapport de force justement qui peut y avoir entre les animaux donc ça va être également un point sur lequel on va: l'opposition eh (2\_7\_pré 17-24)

Ens : [Laf] et puis: essayer justement de travailler peut-être un petit peu: sur: la logique de la fable: enfin voilà: ces aspects-là puis il y a: travailler sur la morale également qui éclaire le récit↓ (2\_7\_pré 48-49)

Dans ces entretiens, l'emploi d'infinitifs et de nominalisations au sein d'une liste de tâches prévues par les enseignants est fréquent. La tournure syntaxique est impersonnelle, c'est-à-dire qu'il arrive que les enseignants, lorsqu'ils expliquent la planification prévue, ne prennent pas en charge le discours à la première personne mais que ce soit « l'objectif » ou la « tâche » qui soit le sujet qui agit sur les élèves. Nous remarquons que la description des dispositifs prime sur celles des élèves.

Non seulement les élèves sont peu présents dans ces discours sur la planification du secondaire I, mais contrairement aux extraits précédents (où le dispositif était le sujet), les enseignants des exemples suivants parlent eux-mêmes à la première personne presque comme s'ils étaient seuls à travailler ce texte en classe<sup>262</sup> :

Ens : [Lov] alors d'abord je vais lire x le: le texte en classe // pour euh: / déjà travailler sur la compréhension du texte / parce que pour moi c'est quand même essentiel / si on veut travailler sur un texte qu'il soit d'abord compris (2\_2\_pré 10-12)

Ens : [Laf] je vais aborder justement le poème bien je veux dire (...) au début↓ pour les premières questions // ensuite comme on travaille aussi assez le: le champ lexical: je veux dire eh: bien // je trouvais assez intéressant de mettre en évidence deux trois champs lexicaux: (2\_5\_pré 69-76)

Ens : [Laf] j'ai voulu travailler avec la fable sur un point qui soit en rapport justement avec ce que je suis en train de faire avec eux: (2\_7\_pré 7-8)

Dans ces exemples, les enseignants parlent en « je », les élèves sont présents indirectement dans le premier avec une phrase impersonnelle au passif, et avec la présence du « on » dans le deuxième extrait qui se réfère non pas à la tâche (qui elle sera nommée à l'infinitif) mais à ce qu'ils travaillent habituellement, et dans le travail qu'ils font ensemble (l'enseignant avec « eux », les élèves) dans le dernier extrait.

<sup>261</sup> Voir le tableau détaillé dans l'annexe 6.

<sup>262</sup> Le chapitre suivant sera consacré à une analyse plus complète de l'utilisation des pronoms personnels dans le discours enseignant.

De plus, dans ces entretiens présentant un archiélève indifférencié en termes de niveau en lecture, lorsque les élèves apparaissent explicitement dans le discours de l'enseignant (degré 0/1), comme nous l'avons vu précédemment, ils sont souvent mentionnés pour expliciter leurs difficultés habituelles (ou anticipées) et justifier ainsi les dispositifs choisis. Encore une fois, nous remarquons que les dispositifs didactiques priment sur l'élève dans le discours enseignant en ce qui concerne ses choix didactiques.

Lorsque les élèves sont nommés et décrits, il s'agit, contrairement au primaire, d'éléments négatifs et c'est, la plupart du temps, soit dans un discours sur Lov, soit dans un discours plus général sur la lecture. Nous n'avons plus une représentation idéale de la classe dans sa description générale mais une présentation d'un archiélève lecteur presque « paresseux » et pas très doué dans les tâches habituellement proposées :

Ens : [Lov] connaissant **les élèves** 'fin les profils **des élèves** qu'on a **en huitième**<sup>263</sup> / euh je les vois assez lire le texte et puis le poser puis dire « oh j'ai rien compris c'est nul je comprends rien à ce texte (...) c'est quoi ce truc c'est quoi machin » (2\_1\_pré 35-39)

Ens : [Lov] je me suis rendu compte que **les élèves** ils regardent pas les accords / donc de l'importance des accords / pour leur montrer que le narrateur est un homme (2\_1\_pré 23-25)

Ens : parce que si on reste dans le dans le flou de la lecture euh **les élèves** euh ils restent apathiques / et puis ils communiquent plus (2\_2\_pré 224-225)

Dans cette référence abstraite d'une classe indifférenciée, le niveau de scolarité apparaît dans le discours enseignant comme élément général pouvant caractériser l'archiélève. Dans l'entretien 2\_7 par exemple, s'ils avaient été en 9<sup>e</sup> et non 10<sup>e</sup>, l'enseignante dit qu'elle aurait pu insérer cette leçon dans la partie sur les contes, ou la poésie, mais ici c'est une « activité décrochée » (2\_7\_pré 58-62). Ainsi, la justification des choix didactiques et des possibles difficultés mentionnées est liée au niveau scolaire des élèves, c'est-à-dire : « au cycle [d'orientation] ». A ce propos, nous retrouvons, comme au primaire, une référence au bagage des élèves concernant le texte de La Fontaine :

Ens : [Laf] alors / on regarde ce que **les élèves** ont comme bagage à ce niveau là sur le conte puis après on va pouvoir lire le texte (2\_2\_pré 151-153)

Ens : [Laf] La Fontaine c'est quand même euh quelque chose qui est plus ancré dans dans l'esprit des des élèves / alors peut-être pas tous euh: / puis moi ça me permet aussi de voir où est-ce qu'ils en sont eux // euh aussi par rapport euh à leur bagage ce qui permettra après par rapport à: / par rapport à l'étude du conte bah de savoir si il faut recadrer ou si on peut euh // si on peut avancer un peu / un peu plus en avant (2\_2\_pré 196-203).

En ce qui concerne la séquence sur le texte de Lovay, comme au primaire, sa lecture est considérée comme « compliquée » par les enseignants, et cela, non seulement pour le niveau scolaire des élèves mais pour tout lecteur face à ce texte, et donc pour l'enseignant lui-même :

Ens : [Lov] j'ai: j'ai quand même en tout cas l'intuition que / pour ce texte là on s'appuiera beaucoup plus euh / comme la lecture / me parait plus compliquée / on passera peut être plus de temps à le lire de manière euh / euh / linéaire et puis essayer de / de de tirer une chronologie dans la narration euh / que pour La Fontaine parce que c'est en plus une fable qu'ils connaissent x enfin assez souvent / et euh / voilà (2\_3\_pré189-193)

Ens : [Lov] je trouve que c'est un texte difficile moi (...) déjà la façon d'écrire je trouve qu'elle n'est pas forcément très abordable par **les élèves** / euh: ils est loin d'être concret donc euh là c'est un peu compliqué aussi // euh et puis euh il y a beaucoup de non-dits (2\_1\_pré 29-35)

Ens : [Lov] ça va être difficile parce que ça ce sont des strates déjà qui sont un peu plus profondes et euh: euh: / à traiter avec **des élèves du cycle** (2\_2\_pré 98-100)

---

<sup>263</sup> Ancienne dénomination des niveaux scolaires. Il s'agit de 10P HarmoS.

Ens: [Lov] (...) **les élèves** ils sont pas habitués à: à ce qu'il y ait comme ça des concepts qui soient pas forcément clairs↓ qu'il y ait pas une explication rationnelle: totale: donnée↓ (2\_5\_pré 176-178, 250-256)

Ces extraits marquent aussi la non habitude des élèves face à ce type de texte. Nous voyons donc que, comme au primaire, l'archiélève lecteur indifférencié varie tout de même en fonction du texte enseigné.

Dans ces entretiens qui présentent un archiélève lecteur indifférencié, nous retrouvons un nombre très élevé de déterminants définis pluriels « les élèves » comme référence générale à cet archiélève non spécifique et, plus rarement, indéfinis souvent caractérisés par le niveau de scolarité, par exemple, « des élèves du cycle » restant donc dans une description généralisante des élèves. En ce qui concerne les déterminants possessifs, deux entretiens (2\_5\_pré et 2\_10\_pré) n'en présentent aucun. Parmi les autres, nous ne trouvons que deux déterminants possessifs désignant les élèves : « mes élèves » (2\_7\_pré 5, 114). Par contre, nous trouvons une majorité de possessifs liés aux dispositifs prévus par l'enseignant : « ma leçon » (2\_7\_pré 68, 76), « ma séquence » (2\_9\_pré 43), « mon aspect argumentatif » (2\_7\_pré 42), « mon cours » (2\_1\_pré 100 ; 2\_2\_pré 249), « mon hypothèse » (2\_9\_pré 166), « mon idée [se référant aux dispositifs] » (2\_3\_pré 117, 2\_9\_pré 40), « mon objectif » (2\_7\_pré 119), « mon projet » (2\_9\_pré 145), « mon tableau [dans le sens de plan] », 2\_9\_pré 214). Les enseignants s'expriment à la première personne et s'approprient la responsabilité énonciative de leurs méthodes et de leurs choix didactiques.

En bref, l'archiélève lecteur général apparaît implicitement (degré 0) ou explicitement (degré 0/1 et 1) dans les tâches de lecture et est décrit par ses capacités en lecture (souvent de façon négative) et par son niveau scolaire : « des élèves du cycle ». Les dispositifs, dont s'emparent énonciativement les enseignants, sont mis en avant et justifient les choix didactiques de manière générale par le niveau scolaire des élèves et parfois, spécifiquement, par la différence de complexité estimée par les enseignants entre les deux textes. Nous le verrons de façon plus approfondie dans les chapitres suivants mais nous pressentons une difficulté pour les enseignants du secondaire I à accepter l'idée d'être un lecteur qui cherche avec ses élèves plutôt qu'un guide pour leur lecture. L'archiélève lecteur est difficilement identifiable autrement que par les capacités que tout élève de ce niveau devrait avoir en lecture car les élèves ne sont plus définis en tant que lecteur, ni par leur spécificité (en ce qui concerne la lecture mais aussi tout le reste). Ce sont des élèves du cycle, qui, comme tout élève de ce niveau scolaire, auront plus de difficultés pour un texte tel que la nouvelle de Lovay alors qu'ils ont déjà un certain bagage pour un texte comme la fable qui présentera donc moins de difficultés et celles-ci seront « ordinaires » et prévisibles. Ainsi, l'archiélève lecteur de secondaire I est décrit par une indifférenciation liée au niveau scolaire et à la différence de complexité des textes.

### **2.2.2. Archiélève différencié et spécifié (3) : élève « ado » (Lov)**

Dans les entretiens pré avec les enseignants du secondaire I, seuls deux différencient l'archiélève lecteur en décrivant certaines caractéristiques particulières au sein de la classe. Cette différenciation spécifique a lieu au sein du discours sur la séquence Lov. Autrement dit, l'archiélève lecteur reste général, habituel et habitué à une méthode en étant décrit dans les tâches en ce qui concerne la séquence Laf.

Comme dans les autres discours du secondaire I, l'archiélève lecteur général est caractérisé par son niveau scolaire. Dans l'un des deux entretiens (2\_6\_pré), la description générale concernant les capacités en lecture des élèves est assez négative. Les élèves définis par leur



niveau (« huitième »<sup>264</sup>) sont décrits dans des tâches considérées comme « effroyablement difficiles » pour eux, qui ne connaissent pas les mots « argument » et « contre-argument » et qui, de façon générale, ont de la peine à « donner du sens à un texte ». Dans un discours sur Lov, l'enseignante affirme même que les élèves n'« aiment pas réfléchir » et que c'est elle et ses dispositifs qui doivent les inciter à penser.

Les enseignantes mentionnent aussi beaucoup de problèmes de « discipline » (ou gestion de classe) en décrivant les élèves comme « excessivement bruyants », et ne lisant que s'ils savent qu'ils seront évalués. Par ailleurs, dans le discours de ces deux enseignantes, une conception de la lecture qui n'apparaît pas dans les autres entretiens du secondaire I est présente : celle de la réception des élèves et du plaisir de la lecture lié aux émotions procurées, qui sont fondamentaux pour qu'ils trouvent de l'intérêt dans un texte. Cette conception est liée au discours sur Lov, traitant d'un texte qui, aux yeux des enseignantes, manque totalement d'intérêt :

Ens : ce qu'ils lisent eux ce qui les intéressent eux ils ont plutôt des textes où il se passe des choses [par opposition à Lovay] (2\_6\_pré 356-357)

Ens : [Lov] c'est un texte qui présente un exercice intellectuel intéressant mais qui a très peu d'émotion ou de choses qui va intéresser mes élèves (2\_6\_pré 41-46)

Ens : [Lov] donc voilà mais euh : / mais mais là je trouve l'exercice très intellectuel et jH et je vois pas à quoi l'aH à quoi l'accrocher dans quelque chose qui relève du plaisir de la lecture (2\_6\_pré 175-176)

On note dans ces extraits que l'enseignante assimile souvent sa conception du texte à celle des élèves et affirme que c'est sa séquence et ses dispositifs qui amèneront les élèves à y trouver de l'intérêt, mais pour cela, il faut que le texte plaise à l'enseignante pour qu'elle puisse le transmettre « avec intérêt ». Ceci renvoie, ici encore aux observations concernant l'enseignant lorsqu'il se prend lui-même comme modèle de lecteur (voir chapitre 5). Nous observons un va-et-vient dans leur discours entre le manque d'intérêt qu'elles imaginent de la part de leurs élèves pour ce texte et ce qu'elles doivent mettre en place pour les intéresser :

Ens : [Lov] et moi j'ai besoin que qu'ils aiment ce qu'ils lisent sinon ça n'a pour moi aucun intérêt (2\_8\_pré 411)

Ens : alors le premier critère [pour le choix des textes habituels] en fait c'est pas le plaisir des élèves mais c'est le mien (...) parce que je pars du principe que si un texte ne nous plaît pas / je suis pas capable de transmettre la même / le même intérêt aux élèves (2\_6\_pré 162-163)

Dans cet extrait, l'enseignante explique que son critère pour le choix des textes à enseigner est son propre plaisir pour pouvoir transmettre son intérêt aux élèves. Cette illustration va dans le sens des observations montrant que les enseignants peuvent parfois se prendre eux-mêmes comme modèles. A cet égard, Marlair et Dufays (2014) ont mis en évidence qu'une résistance de la part des élèves pouvait être liée avec ce qu'ils s'imaginaient être une lecture savante ou littéraire qui requiert un effort intellectuel, et ne permet pas d'y prendre du plaisir (voir chapitre 5). Il semblerait dans ces cas que ce soit les enseignants qui partagent cette conception dichotomique entre une lecture relevant d'un « exercice intellectuel » et une lecture qui relève du « plaisir de lire ». Dans ces cas, la résistance est déjà manifeste dans le discours des enseignantes<sup>265</sup>. Elles semblent résister à leur insu, concernant la séquence d'enseignement, quand elles ont une conception extrêmement négative du texte et qu'elles

<sup>264</sup> Nous rappelons qu'il s'agit de l'ancienne appellation correspondant aujourd'hui à la 10<sup>e</sup> HarmoS.

<sup>265</sup> La résistance des enseignants peut être un effet du dispositif de recherche. Nous pensons que si le texte de Lovay avait été inséré dans les programmes officiels, il aurait produit moins de critique. Mais cela signifierait qu'il aurait aussi du matériel didactique à disposition et les enseignants se sentiraient certainement moins perdus face à celui-ci. Nous y revenons dans la partie 3.

estiment, comme l'enseignante 2\_8, que le texte représente « une perte de temps pour des élèves de dixième » (53-54) et que « n'importe quel autre texte aurait été plus intéressant » (62). Nous l'avons vu, l'enseignante 2\_6 ne sait pas comment rendre ce texte intéressant pour les élèves. Elle trouve l'exercice de lecture « très intellectuel » et ne voit pas ce qui relève du « plaisir de la lecture ». Pour d'autres textes compliqués, le thème pourrait être intéressant pour les élèves, ce qui justifie la difficulté mais pour la nouvelle, elle n'y voit rien d'intéressant. En outre, les enseignantes déclarent ne pas arriver à le raccrocher à des notions enseignées par ailleurs concernant les textes réputés littéraires.

Ens : ouais alors le thème [d'un texte de Prévert « la lessive »] au bout d'un moment peut intéresser les élèves donc ça justifie la la difficulté / mais là [Lov] j'arrive pas à trouver un thème des notions ou euh: ou euh ou de sujets quelque chose à quoi **les élèves** puissent se raccrocher / donc ça me paraît être un texte où on pourra juste faire des hypothèses de lecture (2\_6\_pré. 54-59)

Ens: [Lov] qu'on trouve des: des pistes deH mais je vais pas faire grand chose de de d'habituel parce que je connais pas ce texte je je n'aime pas de ce texte je ne comprends rien (2\_8\_pré 40-41)

Ens : [Lov] je trouve intéressant de voir leur réaction / mais je trouve que ça n'apporte rien à des élèves de dixième mais vraiment rien / sinon de voir qu'il y a des textes euh difficiles à comprendre et à: / voilà et à justifier aussi (2\_8\_pré 62-72)

Deux autres extraits montrent en quoi la séquence Lov peut être considérée comme inconsciemment *sabotée* (par résistance) par les enseignantes. Le premier montre que l'enseignante fait, pour Laf, une démarche qu'elle trouve importante vis-à-vis des textes dits littéraires, et non pour Lov : elle demandera aux élèves d'insérer La Fontaine mais pas Lovay dans leur « axe du temps » liés aux textes littéraires. Dans le deuxième exemple, l'enseignante affirme d'emblée que pour ce texte, elle ne fera pas « grand-chose ».

Ens : euh ça paraît important pour **des élèves** de surtout si ce sont des textes littéraires d'ancrer ça dans un dans un / un axe du temps donc j'ai fait dessiner à **mes élèves** une ligne et puis je leur ai fait marquer où était La Fontaine (...) et puis pour Lovay je sais pas si je vais le mettre parce que c'est le vingtième siècle puis et puis on va peut-être pas tout écrire dans le y a pas beaucoup de place mais je vais juste pour situer (2\_6\_pré 259-261, 272-273)

Ens : [Lov] par rapport à ce texte-là je pense pas faire grand chose hein (2\_8\_ pré 30)

Les différenciations selon deux groupes d'élève (degré 2) sont différentes chez ces deux enseignantes. L'enseignante 2\_8 identifie un « demi groupe » dans sa classe qui a plus d'heures de français et avec lequel elle aborde la poésie (pendant que les autres sont au cours de latin). Ce demi groupe « aime beaucoup » cet autre aspect de la lecture. Nous n'observons pas de dichotomie entre les « bons » et « moins bons » mais plutôt une description de classe « preneuse » de textes réputés littéraires avec un demi groupe qui aime beaucoup les textes poétiques. L'enseignante 2\_6, elle, émet des distinctions après avoir identifié un groupe, étonnamment il s'agit des « matheux », qui vont peut-être plus « accrocher » au texte de Lovay pour le côté « jeu » du texte. Pour sa part, l'enseignante se définit comme n'étant pas intéressée par le jeu, comme si l'aspect ludique relevait d'une lecture moins « scolaire » ou moins « littéraire ». Ensuite, elle parle explicitement des « meilleurs élèves » de la classe qui ont été capables de replacer Rousseau dans son siècle en l'associant à Mozart dans une leçon passée. Et enfin, elle décrit un petit groupe d'élèves (« plusieurs », « quelques-uns ») qui « ne fichent strictement rien » et « refusent de faire les exercices et attendent la correction ». Elle affirme aussi que c'est une tendance forte dans cette classe et puis elle étend cette description en la généralisant à tous les élèves du cycle qu'il faut « occuper intellectuellement ».

Ens : dans cette classe là j'ai **plusieurs élèves** qui vraiment ne fichent strictement rien en classe et qui disent je fais pas l'exercice j'attends la correction / alors ils se sont plantés à l'épreuve xxx mais voilà mais mais / j'en ai quelques **quelques-uns** donc c'est voilà dans **cette classe** là c'est très fort // mais bon de façon générale pour **les élèves du cycle** faut les occuper hein intellectuellement qu'ils répondent à des choses (2\_6 pré 561-568)

Lorsque l'enseignante 2\_8 mentionne un élève spécifique de la classe (degré 3), c'est, comme dans le cas des spécifications du primaire, pour contraster une description générale. Cependant, il s'agit dans ce cas de nuancer une image générale négative des élèves. En effet, après avoir affirmé que les élèves prenaient de l'intérêt quand elle leur donnait des livres qu'ils aimaient et pour lesquels ils arrivaient à avoir de l'intérêt, l'enseignante illustre cela avec l'exemple d'une élève qui s'est achetée les livres vus en classe pour les avoir pour elle (car ils devaient les rendre). Etant la seule sur vingt-quatre élèves à l'avoir fait, elle vient contraster la description générale de l'archiélève décrite auparavant :

Ens : et y a ben dans les deux livres là le « Oscar » et puis le premier que j'avais lu / le Azouz Begag / dans les deux cas / y a: euh **une fille** qui est allé se les acheter parce qu'on devait les rendre // elle est allée se les acheter pour les garder // ce que je trouvais quand mêmeH oui **une seule élève** hein sur vingt-quatre // mais quand même (2\_8\_pré 463-471)

Pour sa part, lorsque l'enseignante 2\_6 parle d'élèves spécifiques, c'est pour illustrer les appréhensions qu'elle a vis-à-vis de la séquence Lovay étant donné la population de l'école. Les élèves sont « black » et elle craint qu'ils refusent de travailler ce texte :

Ens : euh: bah j'ai j'ai / j'ai au moins **une élève** euh black dans la claH non **deux** / alors déjà **ces élèves là** euh: / jH jH cH cH c'est poH c'est possible par exemple qu'ils accrochent pas du tout puis qu'ils refusent de travailler le texte alors je sais pas comment faire (2\_6\_pré 214- 217)

Mais aussi, juste avant d'évoquer des problèmes de gestion au sein de cette classe, l'enseignante parle d'un élève qui a « toutes les caractéristiques » d'un « hyperactif » même s'il ne l'est pas « médicalement » :

Ens : j'ai **un élève** euh / iH il a iH iH iH il n'est médicalement pas hyperactif mais il en a toutes les caractéristiques (2\_6\_pré 529-530)

La référence aux élèves spécifiques joue donc le rôle dans ces discours de contraste ou de confirmation de la description générale d'un archiélève qui non seulement ne serait pas très passionné de lecture mais qui pourrait refuser de travailler ou avoir des problèmes de comportement durant la séquence Lov.

Dans ces deux entretiens pré du secondaire I différenciant et spécifiant l'archiélève lecteur, les termes « ado(s) » ou « adolescent(s) » apparaissent. La référence au niveau scolaire des élèves est davantage liée aux caractéristiques de leur âge qu'à leur capacité d'élèves lecteurs de ce niveau scolaire.

L'enseignante 2\_6 pense que pour ses élèves, qui sont « ados », le texte de Lovay sera difficile car ce ne sont plus des enfants (pour qui le texte est peut-être « plus accessible » pour eux qui se « débrouillent bien avec l'art moderne ») et pas encore des adultes (à qui le monde de la critique politique parle plus). Pour l'autre enseignante (2\_8) aussi, les élèves ne trouveront pas d'intérêt au texte de Lovay car ils sont adolescents et ne lisent pas spécialement s'ils ne se sentent pas concernés par le texte. Le niveau scolaire est aussi employé pour indiquer l'âge :

Ens: moi ce qui me motive c'est que ce soient des sujets qui les concernent / ou alors si ça ne les concerne pas directement de quoiH desquels on puisse tirer quelque chose qui les touche // qui les concerne parce que c'est **des adolescents** / et **eux** si ils ne se sentent pas concernés ça ne les intéresse pas à cet âge là // surtout en dixième treize quatorze là // ils sont hyper sensibles à certains thèmes et là ça marche / si c'est vraiment trop loin de leurs préoccupations ça les intéresse vraiment pas // et pour moi ils ontH la plupart ne lisent pas déjà // chez **eux** / donc / si en plus ce qu'ils lisent à l'école confirmeH leur confirme que la lecture c'est chiant / pour parler comme ça puisque c'est ça qu'ils disent hein // là on est euh on est perdu (2\_8\_pré 435-471)

Cet extrait rassemble différents éléments mis en évidence au fil de ces entretiens : le fait que les élèves ne lisent pas et ne sont pas intéressés est lié à leur âge, ce sont des adolescents ; et la motivation habituelle qu'a l'enseignant à les faire s'intéresser et son désarroi face au texte

de Lovay qui, aussi pour lui et, au fond, pour tout lecteur (et pas seulement pour les adolescents), est « chiant ».

Comme dans les entretiens du secondaire I ne différenciant pas les élèves, nous observons un nombre élevé de déterminants définis « les élèves » généralisants (21 occurrences) mais aussi quinze déterminants indéfinis généralisants et souvent reliés à leur âge ou leur niveau de scolarité : « des élèves de dixième » (2\_8\_pré 55, 71 ; 2\_6\_pré 548), « des élèves de cet âge là » (2\_8\_pré 176). Les autres occurrences sont des déterminants possessifs, démonstratifs ou désignant des élèves particuliers reflétant les degrés de différenciation.

Dans ces entretiens, peu de déterminants possessifs désignent les séquences ou les dispositifs scolaires des enseignants : « mon programme » (2\_8\_pré 55-60) « mon travail » (2\_8\_pré 552). Les possessifs désignant les élèves sont légèrement moins rares, comme « ma classe » (2\_6\_pré 83). En faisant une recherche d'occurrences autour du mot « lecture », nous nous apercevons que l'importance des dispositifs est bien présente mais sans être précédé du déterminant possessif, comme dans les entretiens décrits plus haut : « hypothèse de lecture » (2\_6\_pré 59, 127, 223); « pistes de lecture » (134) ; « plaisir dans/de la lecture » (156, 176.) ; « éléments de lecture » (172); « technique de lecture » (173, 200-202); « introduction à la lecture littéraire » (506) ; « c'est de la lecture » (515) ; « Lecture à haute voix » (526). Les dispositifs didactiques sont très importants mais doivent prendre en compte la réceptivité de l'élève.

Nous nous sommes arrêtée plus longuement sur ces deux entretiens où une certaine différenciation dans la description de la classe apparaît dans le discours sur Lov car ils font apparaître des profils enseignants qu'on retrouvera ailleurs. Par exemple, grâce à ces deux entretiens, nous constatons que lorsque les enseignants affirment ne pas aimer ce texte et ne pas savoir comment l'aborder en classe, les élèves deviennent beaucoup plus présents dans leurs discours. De plus, le discours sur la séquence de Lovay au sein de ces entretiens fait apparaître de nouveaux éléments : comme au primaire, le processus de différenciation des élèves émerge dans le discours sur Lovay, la réception du lecteur réapparaît, celui-ci est décrit comme un adolescent et peut avoir des problèmes de comportement (ce que les enseignants nomment « discipline »).

Les problèmes de gestion seraient, d'après ces discours, la conséquence d'un manque d'intérêt des élèves, et lorsqu'il y a un manque d'intérêt, les élèves ne sont plus seulement décrits en tant que tels mais aussi en tant qu' « ados ». En effet, dans le discours sur Lov, ils sont décrits comme des adolescents qui n'aiment pas lire, mais lorsque les enseignantes parlent de la fable ou des textes qu'elles choisissent elles-mêmes en fonction de leur propre intérêt et de ce qu'elles pensent concerner les élèves, elles affirment que ceux-ci s'y intéressent. Les élèves spécifiques servent soit à illustrer des élèves particuliers aimant tellement les textes qu'ils se les procurent pour pouvoir les garder, soit pour illustrer une appréhension concernant la gestion de la classe et la possible réaction de rejet vis-à-vis du texte de Lovay pour son caractère raciste. A son insu, l'enseignante 2\_6 illustre, avec ses élèves « black », le contraire de son affirmation : ceux-ci, s'ils réagissent de la sorte, se sentent bel et bien concernés par le texte.

Dans ces entretiens, comme pour l'archiélève indifférencié de secondaire I, les dispositifs pour l'enseignement de la fable sont justifiés par leur niveau : « élève de huitième » (ancienne appellation) alors que celui pour Lovay est lié à la classe particulière et à ses problèmes de « discipline », lié à leur âge.

L'archiélève lecteur de Lovay éprouvera selon le discours enseignant des difficultés à comprendre la métaphore politique et le sens du texte pour lequel il aura un manque

« d'intérêt » certain. Il est intéressé par un texte s'il a du plaisir à lire, si le texte comporte de « l'émotionnel » ou si « il se passe des choses » mais avant toute chose, il faut que le texte plaise à l'enseignant pour qu'il puisse le transmettre « avec intérêt » et le problème pour ces deux enseignantes, c'est qu'elles n'y voient pas d'intérêt elles-mêmes. Le rôle de l'enseignant et des dispositifs à mettre en place est encore premier dans le discours mais tient compte de la réceptivité des élèves. A cet égard, la notion de résistance observée par Marlair et Dufays (2014) chez certains élèves est renversée dès lors qu'une résistance à l'enseignement du texte de Lovay est relevée dans le discours des enseignants.

Résumons brièvement ce qui est ressorti des analyses qualitatives des discours des enseignants du secondaire I. Dans la plupart des entretiens, les élèves sont aussi souvent implicites qu'explicites mais indifférenciés (0/1), le discours enseignant ne prenant pas en compte les particularités de la classe. Lorsque les enseignants emploient des déterminants possessifs, ils ne se réfèrent pas aux élèves (comme au primaire et souvent au secondaire II) mais à leurs dispositifs (par exemple, ils disent « mon objectif », « ma leçon », « ma méthode » mais rarement « ma classe », « mes élèves »). Pour l'enseignement des deux textes, l'archiélève lecteur est assimilé aux dispositifs, c'est-à-dire que ce sont les dispositifs didactiques destinés au cycle d'orientation qui priment et qui sont mis en avant, souvent sans référence aux élèves de la classe. Seulement dans deux entretiens du secondaire I, la spécificité de la classe (3) est prise en compte durant les discours sur Lov. Et ces entretiens ont la particularité de parler d'adolescents plutôt que d'élèves.

### **2.3. Au secondaire II : archiélève lecteur discipliné (Laf) par une méthode faillible (Lov)**

Nous présentons les analyses concernant les deux types d'archiélèves lecteurs présents dans les discours des enseignants du secondaire II, selon les degrés de différenciation. D'un côté, dans cinq entretiens, il s'agit d'un archiélève lecteur indifférencié (selon le degré 0/1). D'un autre côté, dans quatre entretiens, c'est un archiélève lecteur différencié en deux groupes (selon le 2<sup>e</sup> degré).

Selon l'analyse quantitative, comme dans les deux niveaux précédents, c'est au sein des entretiens différenciant les élèves qu'apparaît un plus grand nombre d'occurrences du mot « élèves ». C'est particulièrement flagrant au sein de ce niveau qui compte une moyenne de 7.6 occurrences dans le discours des enseignants ne différenciant pas l'archiélève lecteur dans leur description et une moyenne de 16.7 dans les autres<sup>266</sup>.

#### **2.3.1. Archiélève indifférencié (0/1) : lecteur discipliné<sup>267</sup> par une méthode**

Dans cette partie, nous nous référons aux discours indifférenciés de façon implicite ou explicite (degré 0/1) des enseignants de secondaire II, qu'ils différencient (selon le degré 2) ou non l'archiélève par la suite. En effet, les caractéristiques saillantes de l'indifférenciation sont identiques dans les deux cas de figure.

Comme au secondaire I, nous retrouvons dans quelques entretiens un discours qui oscille entre le degré 0 qui ne se référerait pas du tout aux élèves et le degré 1 se référant directement

---

<sup>266</sup> Calcul des moyennes d'occurrences du mot « élève(s) » par enseignant:  $(2+2+9+14+11)/5= 7.6$  et  $(19+13+24+11)/4= 16.7$  (voir annexes 5 et 6).

<sup>267</sup> Selon Hofstetter et Schneuwly (2014), la *disciplination* est un effet de la *disciplinarisation* des savoirs.

à eux. Nous trouvons un discours où l'élève est sujet des temps verbaux décrivant les tâches mais la plupart du temps, il s'agit de listes de tâches nominalisées, les élèves sont mentionnés de façon impersonnelle dans la tâche, par exemple : « production d'élève » (3\_8\_pré 38) et sont présents dans le discours par la capacité sous-jacente nécessaire pour réussir ces tâches. Souvent, dans ces descriptions, les élèves ne sont pas les sujets des tâches mais inclus dans celles-ci :

Ens : Lovay sera abordé euh voilà ce sera prise de connaissance réaction des élèves: recherche de quelques liens qu'on peut faire entre les deux textes (3\_6\_pré 195-196)

Ens: [Lov] c'est la démarche en fait la démarche habituelle / disons de prendre connaissance du texte / de l'interroger: et de de de manière euh spontanée d'avoir les: réactions des élèves puis ensuite de formaliser de voir comment ils ont intégré euh à la fois le contenu et:: et la forme (3\_5\_Pré 112-116)

Pour décrire les tâches prévues, les enseignants utilisent donc, comme dans le premier exemple, des nominalisations et, dans le deuxième, des infinitifs. Les élèves ne sont pas les sujets de l'action verbale mais ils sont présents par leur réaction au texte et aux dispositifs qui doivent leur faire intégrer le texte.

Comme au secondaire I, la description générale des élèves de la classe n'est pas idéale comme cela l'est au primaire, les enseignants des niveaux secondaires ont tendance à décrire davantage le négatif ou les lacunes à combler grâce aux dispositifs didactiques qui seront mis en place. De plus, ce ne sont jamais directement leurs capacités spécifiques en lecture qui sont décrites. Dans l'exemple suivant, ils ne sont pas « fantastiques » mais ont un « bon potentiel » :

Ens : [Lov] c'est **une classe** où y a **des élèves** qui ont ont un bon potentiel mais parfois ils sont un peu endormis ou ou alors dissipés enfin c'est pas une classe / fantastique mais / s'ils accrochent à une activité comme ça je pense que ça peut euh ça peut donner un résultat intéressant (3\_8\_pré 344-347)

Comme au secondaire I, nous remarquons que les problèmes de comportement émergent dans le discours sur Lov tel que cet enseignant qui affirme devoir parfois faire du « gardiennage » vis-à-vis d'élèves peu réveillés à cause de leurs sorties « arrosées » du weekend :

Ens : vous arrivez le lundi matin à huit heures et que: tout dépend de votH du weekend **des élèves** / bah **certaines classes** le lundi matin huit heures euh: vous faites du gardiennage euh: donc il faut que vous ayez un peu de chance / que le weekend n'ait pas été trop arrosé et que **les élèves** soient à peu près réveillés (3\_7\_pré 468-476)

Ens : ils seront amenés à travailler en groupes (...) j'essaye de varier au maximum en fait les modalités de travail / pour pas que ce soit trop ennuyeux pour eux / et simplement aussi parce qu'en en donnant un cours magistral en demandant de prendre des notes enfin ils ont beaucoup de peine encore (...) ils le font / mais je dois quand même écrire passablement de choses au rétroprojecteur / j'insiste systématiquement sur le fait qu'ils doivent prendre des notes mais c'est pas du tout encore acquis / donc ça va / ça évolue avec l'année c'est / ça va mieux qu'en début d'année mais ils sont pas encore complètement autonomes / donc déjà c'est pas quelque chose / pour moi qu'on peut faire en permanence avec euh: / avec des **des élèves de cet âge-là** / et en plus de ça euh: / en passant par du cours magistral en en permanence le problème c'est que on perd l'attention des élèves / parce que y en a beaucoup qui décrochent (3\_10\_pré 260-276)

Dans cet exemple, l'enseignante parle d'une perte de l'attention si elle ne change pas les modalités de travail durant la leçon mais reste dans un cours de type magistral, les élèves « de cet âge-là » ont des difficultés à être autonomes et prendre des notes. Notons que dans les discours du secondaire II, l'âge est très peu mentionné contrairement aux descriptions des autres niveaux.

Lorsque (plus rarement) les élèves sont décrits dans des termes plus positifs, cela ne concerne pas non plus directement leurs capacités en lecture mais leur ouverture d'esprit et la relation que l'enseignante entretient avec eux :

Ens : [Lov] c'est **des élèves**: très // très / très ouverts je trouve très: // euh divers / et on a développé une bonne relation depuis l'anH au cours de l'année passée donc euh non je crois que j'ai aucune inquiétude (3\_6\_pré 317-321)

Pour la séquence Laf, comme aux niveaux scolaires inférieurs, nous retrouvons le bagage des élèves au sein du discours enseignant sur la planification mais, étant donné que les élèves connaissent déjà les fables, la plupart des enseignants considèrent la séquence comme un rappel de notions connues ou comme prétexte pour appliquer une méthode d'analyse connue. Alors que le texte de Lovay permet de proposer un nouveau type de lecture, plus « expressive » par exemple :

Ens : [Lov] j'imaginai éventuellement que **les élèves** euh: / euh se mettraient par deux et puis tour à tour euh se le liraient euh:: de façon la plus expressive possible (3\_8\_pré 147-150)

Aussi le type de support de Lovay peut être considéré comme « moins scolaire » :

Ens : [Lov] c'est assez sympa / ça a un côté un peu plus euh / ouais plus culturel aussi et moins scolaire si on a le livre plutôt que que seulement une photocopie (3\_8\_pré 189-192)

Le fait de proposer de distribuer le petit recueil de nouvelles de Lovay aux élèves est vu par cet enseignant comme un élément moins « scolaire » que les habituelles photocopies.

Dans les exemples suivants, l'enseignant spécifie que la compréhension pour un texte comme celui de Lovay passe par l'imaginaire plutôt que par la raison. Il hésite encore concernant les modalités de lecture, qui seront différentes de celles pour la fable mais affirme que les élèves « comprendraient mieux » s'il y avait une seconde lecture.

Ens : [Lov] alors justement je me pose la question est-ce que il faudrait aussi leur faire découvrir le texte de Lovay à l'avance peut-être que ça serait une bonne idée je pense que je vais le faire aussi // je: je réfléchis j'ai pas encore décidé euh soit jouer sur la surprise ou bien // peut-être qu'ils comprendraient mieux la deuxième lecture // fin comprendre / mais pas par la raison par / plutôt l'imaginaire (3\_5\_pré 345-349)

De façon générale, les enseignants mettent beaucoup moins en avant leurs dispositifs didactiques que les enseignants du secondaire I et expriment plus de doutes. A cet égard, nous constatons dans les entretiens du secondaire II un certain nombre de discours *méta* de la part des enseignants sur leur pratique, mais aussi sur les attentes institutionnelles et leurs effets sur l'apprentissage des élèves en termes de lecture et d'écriture. Ces discours interviennent lorsqu'ils parlent de la séquence Lov car, de façon générale, le texte de Lovay est considéré comme étant plus « déroutant » pour les élèves. Ainsi, le discours sur la planification de l'enseignement de ce texte moins « traditionnel » permet à certains enseignants de prendre de la distance par rapport aux méthodes utilisées à ce niveau scolaire qui, selon eux, rigidifie les apprentissages. Ils remettent en question l'analyse textuelle classique qui ferait passer les élèves à côté de la compréhension globale du texte ou de son sens plus profond et les tâches de productions écrites classiques qui ne leur laissent pas exercer leur créativité mais les contraignent dans des règles trop « scolaires » (représentatives de genres textuels qu'on ne trouve pas en dehors de l'école).

A côté de la tendance critique vis-à-vis des approches traditionnelles de l'enseignement, certains enseignants prônent au contraire une approche classique de l'enseignement de textes réputés littéraires et ne voient pas l'utilité d'enseigner un texte comme celui de Lovay. Ces conceptions de l'enseignement sont plus difficilement retraçables dans les entretiens du primaire et du secondaire I car les enseignants n'en parlent pas directement. C'est à travers leur pratique que nous pouvons constater que leur conception de l'enseignement se rapproche d'une vision classique ou plutôt réformée de l'enseignement (Schneuwly & Dolz, 2009).

Les premiers exemples appartiennent à des enseignants mettant en avant l'étude classique des textes (3\_7 et 3\_10). Ils ne remettent pas en cause les méthodes utilisées mais le texte ne rentrant pas dans les canons explicatifs classiques :

Ens : La Fontaine on est dans / on est un peu dans la la routine scolaire ça marche très bien / et et Lovay il interpelle euh: / je suis pas sûr que je me coH ça serait suffisant pour me convertir et me faire euh étudier avec **des élèves** et les "Les régions céréalières" ou le "Le colonel Fust"<sup>268</sup> parce que / euh: l'aspect déconcertant est tel que les / les **les élèves** perdraient une énergie énorme à à rentrer dans le texte et je crois que à à leur âge et à leur niveau c'est c'est trop leur demander (...) si vous avez **deux élèves** qui accrochent euh: (...) et encore / il faut une bonne classe (3\_7\_pré 223-233)

Cet enseignant affirme qu'en dehors de l'expérimentation pour la recherche, il n'enseignera pas des textes de Lovay car les élèves perdraient trop d'énergie. Allant dans ce même sens, le discours de l'enseignante suivant marque encore le fait que les élèves sont *disciplinés* pour apprendre des textes classiques et traditionnels :

Ens : [lov] je pense qui va / qui va soulever pas mal de / de de questions en fait chez **les élèves** justement puisque c'est un texte assez euh / assez difficile / euh: / dans le sens où c'est vraiment le genre de texte qu'ils ne lisent pas et qu'ils ont pas vraiment lu d'ailleurs parce que ça ne rentre absolument pas dans les / dans les cadres classiques de la littérature (pré\_3\_10 150-153)

Ens : [Laf] chez La Fontaine euh ça va être bah beaucoup plus clair / ça va être beaucoup plus traditionnel (3\_10\_pré 200-202)

D'autres enseignants (3\_1, 3\_2 et 3\_6) n'émettent pas de discours critique allant dans un sens ou dans l'autre, et décident d'appliquer des méthodes d'analyse classique au texte de Lovay. Cependant, comme l'illustre le premier exemple, ceux-ci sont quelque peu dubitatifs quant à la faisabilité des tâches qu'ils prévoient. Dans ce cas, il s'agit de résumer le texte de Lovay selon le schéma quinaire :

Ens : [Lov] c'est difficile on s'est dit que ça allait être difficile / certainement de résumer de manière objective le texte qui interroge à ce point-là / faut arriver à donner une cohérence / est-ce qu'on arrive à faire ressortir le schéma quinaire ou bien pas / est-ce que ça / c'est pas évident forcément parce qu'on a des données qui nous manquent et qu'y a justement cH cette interrogation / donc ça c'est une type un type de démarche qui demande qui demande une certaine euh enfin une certaine marche à suivre une rigueur et puis est-ce qu'on arrive à le faire ou bien pas (3\_2\_pré 98-104)

Les exemples suivants (3\_4, 3\_5, 3\_8, 3\_9) montrent une critique claire du programme scolaire et des tâches de lecture/écriture qui lui sont liées, qui formatent les élèves dans leur production de texte et/ou qui les fait passer à côté du sens du texte dans leur analyse de lecture. Grâce au texte de Lovay, les enseignants remettent en question ce qu'ils perçoivent être la demande de l'institution qui implique de traiter l'objet d'enseignement de façon indifférenciée selon une analyse textuelle identique pour tout texte. Dans l'exemple suivant, l'enseignant refuse d'appliquer au pied de la lettre la méthode d'explication de texte habituelle à la nouvelle de Lovay pour ne pas « rater l'essentiel » :

Ens : [Lov] (...) parce que j'ai peur que / une explication de texte trop: euh: trop rigide // finalement aboutisse à une paraphrase malhabile / euh: et aller au-delà de ça: avec **des élèves de deuxième année** je trouve que c'est: c'est difficile / il me semble qu'il y a un risque de: de rater l'essentiel (3\_4\_pré 143-147)

La critique inhérente à l'exemple suivant est plus générale et assumée dans le sens où l'enseignant a déjà, avec des « amis » (nous imaginons qu'il s'agit de collègues) mis en place une méthode alternative d'explication de texte, cela ne concerne donc pas spécifiquement le texte de Lovay. D'ailleurs, cet enseignant fait appliquer cette nouvelle méthode pour tout texte, et il le fera pour Laf aussi :

---

<sup>268</sup> Il s'agit de deux romans de Lovay.



Ens : avec deux trois amis on a mis en place un peu une nouvelle méthode / (...) on veut éviter le: l'explication un peu saucissonnée avec le champ lexical et puis avec euh / avec euh: pff le truc un peu habituel un peu vaguement structuraliste donc au lieu de faire ça / qui d'habitude aboutit pas à grand-chose en terme de réflexion (...) donc on a un peu inversé la chose parce que / souvent on a remarqué dans les analyses habituelles / **les élèves** commencent tout de suite par dire voilà y a le champ lexical de quelque chose / et puis ils font une liste de: / de d'éléments parfois même de figures de style pour donner une espèce d'explication mais du coup on a / on perd complètement le sens du texte (...) on essaye de / de: / de leur montrer qu'effectivement dans la FH il se joue quelque chose dans la forme mais / euh: forcément mais je veux dire que / si ils s'intéressent qu'à l'aspect figure de style comme ils ont un peu l'habitude à l'école et bah on loupe quand même l'essentiel quoi (3\_9\_pré 226-251, 258-261)

Un enseignant affirme que les élèves sont devenus tellement « scolaires » qu'ils ne sont plus interpellés par des textes plus fantaisistes, ils ont besoin d'un « cadre plus sécurisant ». L'exemple suivant illustre une critique du système scolaire selon lequel l'enseignant doit justement détenir le savoir. Ceci est particulièrement problématique dans l'enseignement de la littérature et de la poésie si l'enseignant ne peut pas se placer comme lecteur qui ne comprendrait pas le texte, ce qui, au-delà du texte de Lovay, arrive souvent pour des textes de poésie par exemple :

Ens : (...) c'est un peu une perversion de:H du fonctionnement scolaire quoi c'est insupportable que le prof dise à **l'élève** mais ce texte ne veut rien dire moi j'y comprends rien à ce texte euh // on est donc autre chose on a souvent cette difficulté avec la poésie / euh: quand ça dépasse: le: petit poème: gentillet euh il y a des choses je sais pas quand on travaille par exemple sur Rimbaud / ben tu veux dire quoi (...) (3\_4\_pré 215-220)

A ce propos, ce positionnement est semblable à celui des enseignants du secondaire I dans le sens où ils sentent cette même pression. Au secondaire II cela dit, les enseignants se permettent de remettre en cause cette *obligation implicite*.

Comme au primaire, les élèves sont mis en avant et non les dispositifs d'enseignement. Mais au secondaire II, l'élève travaille parce qu'il a appris à travailler, il est discipliné pour appliquer une méthode.

Ens : mais euh: // je prépare pas beaucoup de documents pour **les élèves** / de temps en temps des textes ou bien / quelques indications générales ou quelques idées mais / sinon c'est plutôt dans l'interaction et c'est c'est **eux qui préparent** les acétates (3\_9\_pré 163-165)

Comme dans les deux entretiens qui différencient l'archiélève au secondaire I, la réception et la sensibilité du lecteur est présente dans les discours enseignants du secondaire II. La remise en question peut ainsi concerner l'outil méthodologique d'explication de texte qui, selon eux, ne prend pas en compte la réception du texte par les élèves et leur sensibilité.

Ens : toute la difficulté c'est de bien leur expliquer que tous les outils sont pas forcément: euh très pertinents et très opérationnels pour tous les textes / donc ils apprennent aussi à partir de: disons de: leur sensibilité face aux textes de de leurs premières impressions de leur ressenti de: voilà à partir de ça et ensuite de savoir choisir les outils (3\_4\_pré 55-81)

Dans ce sens, nous observons aussi dans l'exemple suivant ce primat de la réception de l'élève sur les outils habituels pour les séquences concernant la nouvelle de Lovay : les impressions sont premières, des liens avec les outils pourront être faits dans un deuxième temps.

Ens : moi je préfère qu'ils partent quand même d'une: euh d'une impression de: de quelque chose qui leur est personnel / et: qui débloque ça un petit peu / et puis ensuite qu'ils fassent le lien avec les outils (3\_4\_pré 73-75)

A travers l'analyse linguistique de ces entretiens, nous retrouvons comme dans les autres niveaux, beaucoup de déterminants définis pluriels, « les élèves », aussi bien comme

référence générale que pour décrire les élèves spécifiques de la classe et, plus rarement, la description générale à travers l'indéfini, « des élèves ».

Dans les entretiens présentant un archiélève lecteur non différencié, nous trouvons peu de déterminants possessifs tels que « mes élèves » (3\_1\_pré 11-12 ; 3\_8\_pré 191-192). Ils sont utilisés quand l'enseignant se réfère à un évènement passé, à ce qu'ils sont en train de voir dans le cours de l'année ou à une habitude. Beaucoup plus fréquents sont les possessifs concernant les dispositifs ou la méthode mais essentiellement dans les entretiens : « mon/mes cours » (3\_9\_pré 540, 53), « mon travail à moi » (3\_8\_pré 287-289). Par ailleurs, une recherche d'occurrences du mot « analyse » et de son contexte d'apparition est particulièrement fructueuse (nous trouvons des résultats similaires mais plus éparpillés à travers les entretiens pour les termes « explication », « méthode », etc.), ce qui montre que l'analyse de texte est centrale dans leurs dispositifs mais qu'ils ne se l'approprient plus directement (par le déterminant possessif) pour ensuite la mettre en avant, comme au secondaire I. Au contraire, nous avons vu combien certains enseignants sont particulièrement critiques vis-à-vis de ces outils méthodologiques d'analyse de texte : « analyses de fonctions » (3\_8\_pré 131), « analyse du style » (3\_9\_pré 240), « analyse(s) de texte(s) » (3\_9\_pré 30), « analyses habituelles » (3\_9\_pré 248), « éléments d'analyse » (3\_2\_pré 224), « plan(s) d'analyse » (3\_2\_pré 155, 159, 161), « préparer une analyse » (3\_9\_pré 40), « tâche d'analyse » (3\_6\_pré 65-66) « une méthode d'analyse » (3\_9\_pré 54).

En conclusion, au fil de ces entretiens du secondaire II, nous remarquons comme pour les autres niveaux scolaires que l'enseignement du texte de Lovay permet de faire apparaître certains éléments signifiants dans le discours enseignant. La réception de l'élève ainsi que sa sensibilité réapparaît dans le discours (elle était présente différemment en primaire et avait tendance à disparaître du discours des enseignants du secondaire I). L'archiélève est un élève discipliné par une méthode d'analyse textuelle dont il a l'habitude. Cela dit, que la conception du texte de Lovay à enseigner soit positive ou négative, l'effet de son enseignement sur les élèves est questionné par une mise en doute des méthodes qui pourraient ne pas permettre d'appréhender ce texte particulier, contrairement aux entretiens particuliers du secondaire I pour qui le texte lui-même manquait d'intérêt. Au vu de ces critiques, les séquences Lovay permettront aux enseignants (selon leurs propos) de proposer des activités différentes, plus libres et moins « scolaires ». Il n'y a plus une mise en avant des propres dispositifs mais beaucoup de discours *méta* sur l'enseignement, sur le changement dans les apprentissages des élèves, sur le travail enseignant et sur l'institution même. Les méthodes sont mises en question : que ce soit dans une conception plutôt classique où l'enseignant remet en cause ces « nouveaux élèves » moins passionnés de lecture/écriture ou le travail d'autres enseignants ; ou dans une approche plus critique vis-à-vis de cette tendance d'enseignement classique de la littérature quand les enseignants interrogent les méthodes perçues comme obligatoires et liées aux attentes institutionnelles qui formatent les élèves au point qu'ils deviennent « plus scolaires » que les enseignants eux-mêmes. Qu'ils soient pour ou contre son enseignement, le texte de Lovay met en évidence la problématique du traitement indifférencié des textes enseignés selon une méthode canonique d'analyse textuelle.

### **2.3.2. Archiélève différencié (2) : « bons », « faibles » et « très mauvais » lecteurs**

Au sein des discours des enseignants du secondaire II, les différenciations peuvent être assez générales. Dans le premier exemple, l'enseignante différencie des élèves qui participent plus ou moins (et donc cela ne concerne pas directement les activités de lecture) :

Ens : j'essaie quand même de poser passablement de questions de poser pas des questions toujours à **ceux** qui veulent bien répondre mais aussi à **ceux** qui lèvent jamais la main simplement pour que tout

le monde parle c'est un peu le but / c'est comme quand je les fais lire j'essaie de tourner au maximum parce que **y en a qui veulent toujours lire y en a qui veulent jamais lire** évidemment (3\_10\_pré 279-283)

L'exemple suivant reste aussi général étant donné que la différenciation entre « bons élèves » et les « autres » peut s'appliquer à toutes les classes (et non à cette classe particulière). L'enseignante affirme que le temps que prendront les séquences dépend des élèves, les uns vont vite et les autres vont moins vite. En outre, elle parle comme si elle ne savait pas à quelle classe elle enseignera les textes :

Ens : l'enseignement je trouvais assez difficile de / d'évaluer euh le temps que ça va prendre puis ça change énormément d'une classe à l'autre si il y a **des bons élèves / en vingt minutes** c'est fait: et puis **d'autres** il faut deux périodes (3\_5\_pré 362-366)

Au contraire, l'enseignant suivant émet une différenciation très précise et se réfère directement aux capacités en lecture selon trois groupes : il distingue les « bons » lecteurs, les « faibles » et également les « très faibles ». Ceux-ci sont définis dans leur rapport à la méthode d'enseignement. Nous retrouvons donc encore une remise en cause du système scolaire au sein de la différenciation des élèves. En effet, les méthodes d'explication de texte sont perçues comme une aide pour les « faibles ». D'une part, les élèves étant très habitués à une méthode peuvent répondre de façon mécanique, et d'autre part, une méthodologie « trop précise » peut nuire aux bons lecteurs, définis comme ayant « une certaine sensibilité » :

Ens : moi je me suis rendu compte / que si tu leur donnes une méthodologie trop précise (...) ils l'appliquent totalement mécaniquement // jusqu'à en oublier / ce qu'ils pensent du texte / et en fait les: **tousH les bons lecteurs les élèves** qui ont une certaine sensibilité: / cette méthodologie elle lesH elle leur nuit / c'est clair que pour **les élèves / très faibles** euh avoir ces outils // c'est quand même une béquille: qui leur permet parfois d'éviter la catastrophe totale: / voilà moi je le vois un peu comme ça / mais c'est pas du tout je veux pas seulement qu'ils appliquent ma méthodologie je leur ai toujours dit si vous voulez faire autrement faites-le / mais euh c'est une aide je le vois comme une aide (3\_4\_pré 63-81)

Cet exemple illustre le fait que les élèves habitués à une méthode arrivent à repérer des éléments (champ lexical ou métaphore, par exemple) mais les trop « bons » peuvent passer à côté du sens du texte. De plus, l'enseignant affirme ensuite (dans l'exemple suivant) que ces outils sont une aide en apparence mais que même pour les « très mauvais » lecteurs, ils ne permettent pas de saisir le sens. Ceux-ci réussissent de façon mécanique à repérer les champs lexicaux ou les métaphores mais passent à côté du sens :

Ens : alors ça peut devenir affreux pour **les très mauvais** qui disent qu'à la ligne trois il y a le champ lexical euh: de la boisson: qu'à la ligne huit il y a une métaphore: puis qu'à la ligne quinze il y a une prolepse alors bon ok mais euh: là yH enfin ils arrivent à dire deux trois éléments comme cela mais finalement ça manque de tout alors là: il y a quand même un questionnement sur euh est-ce que ces outils qu'on leur donne / vraiment pour **les mauvais lecteurs** est-ce que c'est vraiment une aide je sais pas: ça se discute hein: mais enfin (3\_4\_pré 86-96)

L'enseignant affirme que la tâche de repérage des métaphores est déjà « en place » au primaire mais l'analyse de ces métaphores est « beaucoup plus difficile ». L'enseignant ici aussi parle du fait que tout texte n'est pas « limpide » même pour l'enseignant, concernant la poésie par exemple :

Ens : c'est là c'est là à mon avis qu'il y a: vraiment: le vrai travail il est la parce qu'en fait **les élèves faibles** ont du mal à développer ca euh: le repérage de la métaphore c'est quelque chose: je sais pas à l'école primaire à mon avis c'est déjà en place // mais après le repérage il y a analyse et pour l'analyse alors là / c'est beaucoup plus difficile // euh: il faut être très honnête il y a des métaphores qui sont: euh qui sont limpides et qu'on arrive à expliciter très facilement / euh: si tu vas euh: dans la poésie par exemple il y a des métaphores que moi-même je n'arrive pas à expliciter // alors là je pense qu'il faut être euh ouais euh il faut pas non plus attendre trop: parce que: on est on est au centre de quelque chose de très: de très fin et de très difficile / il me semble (3\_4\_pré 102-115)

Et enfin, l'enseignant répète encore que les « bons élèves » arrivent plus ou moins à faire ce qui est demandé, d'écrire quelques alexandrins ou un sonnet mais que c'est un exercice technique difficile qui fait que ce n'est jamais tout à fait au point, le sens reste « maladroit » ou « approximatif » et trop « contraint par la forme » et les « mauvais élèves » ont des difficultés avec la métrique et le rythme. Cependant, il ajoute que ce genre d'exercice très technique est très facilement évaluable :

Ens : puis moi je leur parle ou aussi de la différence entre la subjectivité puis l'arbitraire ce qui n'est pas exactement la même chose / et puis euh : / tu vois quand tu faisH tu travailles sur les formes: poétiques donc: euh: le sonnet / je crois en première année on fait souvent ça on leur fait euhH demander d'essayer: d'écrire euh: quelques alexandrins ou: d'écrire un sonnet / c'est déjà un exercice technique très très difficile les bons élèves y arrivent déjà éventuellement mais le sens: n'y est pas / ou: ou: ou très ou très maladroit ou très approximatif ou tellement contraint par la forme que ça ne joue pas / et les mauvais élèves n'arrivent même pas à faire un: un sonH n'arrivent même pas à écrire un sonnet qui soit juste au point de vue de la métrique et des rythmes / donc là tu pourras tout à fait évaluer / d'une manière purement technique aucun problème ce sera même très facile à corriger en fait / beaucoup plus facile d'ailleurs à corriger qu'une dissert' (3\_4\_pré 337-349)

A travers les discours des enseignants du secondaire II, nous ne trouvons aucune description d'élève spécifique (degré 3). Ceci n'est pas anodin étant donné que nous avons vu que le rôle de ces élèves au sein des discours des enseignants des autres niveaux était de contraster avec l'élève général, indifférencié, qui était présenté dans un premier temps. En effet, nous pensons que c'est représentatif du fait qu'à ce niveau scolaire, l'archiélève, qu'il soit différencié ou non, est défini en tant qu'élève discipliné. Il n'y aurait donc pas besoin d'exemples ou de contre-exemples pour confirmer la règle qui semble massive et évidente dans le discours de ces enseignants.

Si nous ne trouvons pas de description d'élèves spécifiques au sein de la classe, nous trouvons tout de même diverses descriptions de certains élèves particuliers qui contrastent avec une description générale d'élèves du secondaire II et non avec celle de la classe particulière. Étant donné qu'il s'agit d'élèves spécifiques *absents* des classes où les textes seront enseignés, nous n'avons pas compté ces différenciations de 3<sup>e</sup> degré dans nos analyses. Cependant, elles sont intéressantes à mettre en évidence pour la conception de la lecture scolaire qui s'en dégage. Dans le premier exemple, l'enseignant présente des élèves spécifiques absents de la classe pour cause d'échanges linguistiques internationaux. Dans l'entretien pré avec cet enseignant ayant une conception particulièrement classique de l'enseignement de la littérature, nous trouvons un long discours concernant six élèves spécifiques, particulièrement « brillants » :

Ens : évidemment maintenant les élèves exceptionnels sont sont bilingues donc euh:: j'ai six élèves sur la classe qui sont en Allemagne en ce moment pour une année (3\_7\_pré 310-311)

Ens : et d'habitude les élèves de première année ne s'y intéressent pas tellement la le la littérature l'écriture enH encore moins c'est pas leur histoire / et là j'avais sept élèves qui se sont mis au comité de lecture de: de la revue donc ils ont: fait exploser le nombre d'élèves (3\_7\_pré 348-351)

Il décrit des élèves « exceptionnels » particulièrement passionnés de littérature alors que d'habitude, à ce niveau, les élèves ne s'y intéressent pas. Ceci contraste sa description massive d'élèves de ce niveau scolaire (et pas seulement de cette classe) ne s'intéressant pas à la littérature ni à l'écriture.

Dans l'exemple suivant non plus, les exemples particuliers ne sont pas dans la classe mais concernent seulement « quelques-uns » du secondaire II qui publient des textes dans la revue littéraire de l'école. Ce sont des élèves « qui osent se lâcher » mais cela n'interpelle pas tous les élèves :

Ens : ceux qui / euh qui travaillent euh c'est y en a quelque uns dans le gymnase je veux dire on a une revue littéraire faudrait peut-être que je vous la montre on a une revue littéraire enfin chaque année depuis au moins dix ans euh et des textes d'élèves sont publiés alors euh // y a des fois des

expériences / qui attirent **plusieurs élèves** dans une classe qui: qui osent se lâcher:: // s'émerveiller ou se:: / se lancer dans l'imaginaire / ça donne des choses très bien / mais / je dirai que ça prend pas toujours // donc c'est un risque à prendre je fais euh surtout en première année quelque exercices / et puis si: si je vois que ça: ça les interpelle je continue sinon: j'arrête (3\_5\_pré 173-182)

Nous voyons donc que les élèves spécifiques contrastent avec le niveau du secondaire II qui présente un archiélève lecteur général. De plus, dans l'exemple suivant, les « trois élèves » qui seront désignés pour « interpréter » la fable sont encore indéfinis. Ce qui prouve que les élèves sont considérés comme *disciplinés* et *interchangeables* dans leurs capacités : n'importe lequel pourra être désigné pour la récitation.

Ens : [Laf] je veux leur donner le texte à l'avance / et je euh **trois élèves** vont essayer de entre guillemets de les jouer 'fin de l'interpréter d'être plus impliqués dans: / euh l'interprétation de la fable (3\_5\_pré 291-293)

Comme pour les niveaux inférieurs, les déterminants définis pluriels « les élèves » sont nombreux, comme référence générale et comme description spécifique des élèves de la classe. Ils sont plus rarement indéfinis, « des élèves », restant dans une description généralisante des élèves.

A travers ces entretiens, nous trouvons peu de déterminants possessifs concernant les élèves et plus de possessifs concernant les dispositifs ou la méthode mais essentiellement dans l'entretien 3\_4 : « mon/mes cours » (3\_4\_pré 20) « mon appréciation », « mon avis » (3\_4\_pré 102, 104), « mon idée » (3\_4\_pré 143), « ma méthodologie » (3\_4\_pré 80), « ma stratégie et mon plan de leçon » (3\_4\_pré 374-378).

L'étude des occurrences du mot « analyse » est également fructueuse : « analyse classique » (3\_10\_pré 188), « analyse du personnage » (3\_4\_pré 25, 175), « analyse(s) de texte(s) » (3\_5\_pré 274, 279), « analyse trop formelle » (3\_4\_pré 139), « après le repérage il y a l'analyse » (3\_4\_pré 107). Il est intéressant de remarquer que ce sont les enseignants les plus critiques vis-à-vis des méthodes classiques d'analyse textuelle qui « en parlent » le plus : en effet, l'entretien 3\_7\_pré qui ne remet pas les méthodes d'analyse classiques en question ne les cite presque pas, elles semblent aller tellement de soi qu'il n'y aurait pas besoin d'en parler.

Nous résumons de façon brève ce qui a été mis en évidence dans les discours des enseignants qui différencient l'archiélève. Les groupes observés ne sont pas forcément représentatifs d'une dichotomie entre « bons » et « moins bons » et ne relèvent pas toujours des capacités des élèves en lecture. Cependant, dans le cas où cela l'est, l'enseignant distingue non pas deux mais trois groupes de lecteurs : « bons », « faibles » et « très mauvais » lecteurs.

Comme dans les discours qui ne différencient pas, les enseignants du secondaire II qui différencient émettent eux aussi des critiques vis-à-vis des méthodes d'enseignement traditionnelles qui se révèlent potentiellement inefficaces pour l'étude de la nouvelle de Lovay.

L'archiélève différencié et spécifique est absent : si les séquences sur la nouvelle ne marchent pas comme prévu, la responsabilité n'est pas attribuée aux élèves, au texte, ou à la démarche que s'est appropriée l'enseignant mais à la méthode trop « traditionnelle » et « rigide » imposée par l'institution. Les enseignants n'ont donc pas forcément besoin de se prémunir.

Récapitulons brièvement ce qui a été mis en évidence pour le niveau secondaire II. Deux types de discours enseignants ont émergé, l'un plus proche du secondaire I qui ne prend pas en compte les particularités de la classe ; et l'autre, comme au primaire, qui les prend davantage en compte. Toutefois, dans les deux cas, que l'archiélève lecteur soit différencié (2)

ou non (0/1), sa définition sous-jacente est la même : celle d'un élève discipliné par une méthode d'analyse textuelle. Les textes seront des prétextes pour appliquer cette méthode dont les élèves ont l'habitude, mais à la différence que cette méthode ne fonctionnera peut-être pas pour le texte de Lovay. Face à l'évidence de la faillibilité de la méthode qui émerge dans leur discours, les enseignants soit émettent des doutes quant à l'adéquation de la méthode avec le texte enseigné ; soit, de façon plus catégorique, expriment des critiques vis-à-vis des méthodes d'enseignement traditionnelles imposées implicitement par l'institution scolaire.

### 3. Résultats croisés : de l'indifférenciation à la différenciation de l'archiélève lecteur

Nous pouvons à présent répondre à la troisième question par le croisement des résultats qui sont ressortis de nos analyses quantitatives et, essentiellement, qualitatives selon les deux variables : comment l'archiélève change-t-il selon la nature des textes et selon les niveaux scolaires ?

A cet égard, ce tableau (ci-dessous) synthétise les résultats observés précédemment et montre que notre hypothèse se vérifie : l'archiélève lecteur change selon les niveaux scolaires et la nature des textes enseignés.

<i>Archiélève lecteur</i>	<b>Indifférencié</b>	<b>Différencié</b>
<b>Primaire</b>	Discours sur <b>Laf</b> → Archiélève lecteur en voie de scolarisation	Discours sur (Laf)/ <b>Lov</b> → Archiélève lecteur « enfant »
	Discours sur <b>Laf/Lov</b> → Archiélève lecteur assimilé aux dispositifs d'enseignement	Discours sur (Lov) → Archiélève lecteur « ado »
<b>Secondaire II</b>	Discours sur <b>Laf/Lov</b> → Archiélève lecteur discipliné	Discours sur <b>Laf/Lov</b> → Archiélève lecteur discipliné par une méthode faillible

Tableau 9.3 : Caractérisation d'un archiélève lecteur différencié et indifférencié selon les niveaux scolaires et le texte enseigné

Nous avons mis en évidence deux grands types d'archiélève lecteur : d'une part, un archiélève lecteur indifférencié dans le discours enseignant marquant une évolution d'un élève en voie de scolarisation au primaire, jusqu'à la disciplinarisation par le primat des dispositifs d'enseignement au secondaire I et puis une méthode d'analyse textuelle devenue habituelle au secondaire II. D'autre part, a été mis en évidence un archiélève lecteur différencié par la particularité de la classe, qui émerge très souvent dans les discours sur la séquence Lov. Il est qualifié d'« élève » mais aussi d'« enfant », d'« adolescent » et enfin il semble être discipliné par une méthode qui peut être inefficace concernant la nouvelle de Lovay. C'est donc un archiélève plus marginal vis-à-vis du processus de disciplinarisation habituel.

Ajoutons que le premier cas décrit un archiélève habitué aux méthodes d'enseignement, et les différences entre les élèves sont basées sur une idée abstraite et générale de l'enseignant mais pas sur les élèves de la classe. Quand les enseignants sont à l'aise avec ce qu'ils enseignent, quand ils enseignent un texte qui fait totalement partie de la tradition littéraire et qu'ils ont plus de matériels didactiques à disposition pour la réalisation de leur séquence

d'enseignement, ils font moins référence aux élèves de la classe dans leurs discours sur leur séquence d'enseignement prévue. Dans ce cas, la planification pourrait être la même d'une classe à l'autre d'un même niveau. Le deuxième cas montre que, quand les enseignants ont plus de difficultés à enseigner un texte plus difficile (selon leurs discours), sans matériel didactique, ils font plus référence aux élèves ou, en tout cas, à ce qu'ils pensent être les caractéristiques de leurs élèves. Et dans ce cas, la planification changera d'une classe à l'autre étant donné qu'elle prend en compte les particularités de la classe.

## Conclusion

Nous avons analysé l'apparition des élèves dans le discours enseignant précédant des séquences d'enseignement. Nous avons mené cette étude selon les niveaux scolaires pour comprendre comment variait la caractérisation de l'archiélève lecteur projeté par l'enseignant lorsqu'il parle de ce qu'il prévoit pour ses séquences d'enseignement. Nous avons surtout aussi voulu savoir si cet archiélève lecteur changeait selon la nature de l'objet enseigné, en l'occurrence du texte. Nous avons donc distingué les discours concernant les séquences prévues sur la fable de La Fontaine et celles prévues sur la nouvelle de Lovay. Les tendances générales observées ont montré que l'archiélève lecteur qui émergeait du discours enseignant concernant des séquences d'enseignement de textes réputés littéraires variait selon les niveaux scolaires d'une part, et selon l'objet d'enseignement, d'autre part. A ce sujet, nous avons vu que cette influence est liée aux ressources didactiques à disposition, ainsi qu'à la maîtrise et à l'habitude que l'enseignant a vis-à-vis de ce qu'il enseigne. La nature même du texte joue aussi un rôle sur le lecteur et son activité de lecture, et ceci a un effet sur la manière même de penser l'enseignement. Nous avons observé que selon ces variables, l'archiélève lecteur peut être soit indifférencié et se référer à un élève abstrait et général correspondant donc plutôt au « collective student » théorisé par Bromme (1987) ; soit différencié se référant à un ou différents groupes d'élèves de la classe et correspondant alors plutôt au « steering group » théorisé par Dahllöf et Lundgren (1970) (voir chapitre 2). Toutefois, nous avons pu observer, en plus, l'action du facteur « objet d'enseignement ». L'analyse du discours enseignant durant les entretiens indique en effet que le geste de planification de l'enseignement d'un texte plus connu, maîtrisé et possédant un appareil didactique riche s'adresserait à un élève abstrait et serait plus ou moins le même pour toute classe d'un même niveau alors qu'un texte face auquel l'enseignant se sent plus démuné, possédant moins d'outils didactiques, l'amènerait davantage à adapter sa planification aux élèves particuliers de sa classe, d'autant que ce texte a des caractéristiques qui déstabilisent le lecteur.

Les élèves sont mentionnés de façon significative dans le discours sur Lov et la différenciation dans la description de l'archiélève lecteur intervient davantage dans ces discours.

*Primaire : archiélève lecteur en voie de scolarisation (Laf) vs archiélève enfant (Lov)*

Au primaire, l'archiélève lecteur est différencié et présente une hétérogénéité en termes de capacité de lecture. Cette différenciation intervient davantage lors de discours sur Lov. A certains égards, l'élève est encore un enfant. Lors de discours sur Laf, cet archiélève est différencié mais prend la voie de l'indifférenciation en étant caractérisé par les capacités que les élèves de ce niveau scolaire sont en train de mettre en place. Pour Laf, l'élève est en voie de scolarisation et sera défini de plus en plus par ses caractéristiques scolaires, alors que pour Lov, la nouvelle semble ne pas pouvoir être étudiée de façon « scolaire ». Ainsi, c'est par leur caractéristique d'enfant plutôt que d'élève que le texte va pouvoir être abordé.

### *Secondaire I : archiélève dispositif (Laf et Lov) vs archiélève ado (Lov)*

Au secondaire I, l'archiélève lecteur est largement indifférencié et l'élève particulier disparaît du discours. Cet archiélève lecteur est défini par les dispositifs didactiques mis en place. Très rarement, l'enseignement du texte de Lovay peut pousser les enseignants à le définir non par ses caractéristiques scolaires mais en tant qu'adolescent. Si l'enseignement de ce texte se passe mal, ce sera dû au manque d'intérêt des élèves et/ou du texte lui-même, mais les méthodes pour l'étudier ne sont pas remises en cause.

### *Secondaire II : archiélève lecteur discipliné (Laf et Lov)*

Au secondaire II, que l'archiélève lecteur soit différencié ou indifférencié, il est caractérisé en fonction de sa *disciplination* (Hofstetter et Schneuwly, 2014) : d'une part, l'archiélève lecteur de la fable est, grâce à ses nombreuses années de scolarité, discipliné et habitué à une méthode d'analyse de texte, et d'autre part, ce même archiélève se trouve confronté à la faillibilité de la méthode apprise lorsqu'il étudie la nouvelle. Les capacités des élèves ne sont pas mises en cause mais les démarches d'analyses habituelles sont largement remises en question pour l'étude d'un texte qui est, selon les enseignants, « difficile » ou « déconcertant ».

Pour résumer, nous voyons une évolution dans la caractérisation des élèves au fil des niveaux : l'archiélève lecteur de la fable est d'abord en voie de disciplination (primaire), ensuite, assimilé aux dispositifs didactiques (secondaire I) et enfin, discipliné à l'aide d'une méthode d'analyse de texte habituelle (secondaire II). L'archiélève lecteur de la nouvelle de Lovay est d'abord un enfant non discipliné (primaire), ensuite, assimilé aux dispositifs qui ne conviendront pas parce que le texte est inadapté ou que l'élève est encore un adolescent (secondaire I), et enfin discipliné par une méthode d'analyse de texte qui ne lui permettra peut-être pas d'appréhender le texte (secondaire II).

Nous voyons donc un schéma de planification centré sur la classe et les spécificités des élèves d'une part (au primaire et surtout pour Lov), et, d'autre part, un schéma centré sur les dispositifs didactiques et les spécificités de la méthode d'analyse textuelle (aux secondaires et surtout pour Laf). L'emploi du terme « enfant » préféré parfois à celui d'élève par des enseignants du primaire est révélateur. L'enfant est en train de devenir un élève et un lecteur. Aux niveaux supérieurs, l'élève est « lecteur » à l'exception de deux cas du secondaire I où l'élève est « adolescent ».

Nous observons à travers les niveaux que l'archiélève lecteur est défini en lien avec l'outil didactique pour appréhender l'objet enseigné. Nous constatons qu'avoir une méthode usuelle permet de tenir un cap mais peut, tendanciellement, devenir un carcan qui pourrait contraindre les élèves dans leur compréhension de texte et semble, selon les discours enseignants, ne pas permettre d'enseigner tout texte réputé littéraire.

Ceci nous renvoie à la tension didactique présente vis-à-vis d'un objet enseigné (voir chapitre 4) : en quoi consiste le « déjà-là » vis-à-vis de l'enseignement du texte de Lovay ? D'une part, il semble que les élèves de primaire n'aient pas encore assez de bagage pour étudier le texte, et au contraire, au secondaire II, il semble que le « déjà-là » concernant l'enseignement de la lecture de textes réputés littéraires soit un obstacle plutôt qu'une aide pour l'analyse du texte. Les enseignants considèrent le texte de Lovay comme difficile parce qu'il n'est pas outillé mais ce n'est pas le texte qui est difficile, c'est sa lecture qui est difficile à enseigner. La médiation de l'enseignant change selon l'apprêt didactique du texte et la tradition qu'il y a derrière. S'il n'a pas d'outils didactiques à disposition, il n'est plus dans la posture de celui qui maîtrise, qui sait où il va selon des objectifs précis. Il se place différemment vis-à-vis du texte et vis-à-vis des élèves. Il se met au même niveau qu'eux et va explorer avec eux. C'est



la question de l'outil qui fait la différence plus que le texte. Au secondaire II, l'outil traverse les textes pour l'analyse mais il semble, par anticipation, qu'elle se révélera inefficace : le texte résiste à la méthode d'enseignement classique.

Les appréhensions des enseignants vis-à-vis de l'enseignement de la nouvelle de Lovay semblent annoncer une possible résistance de l'archiélève lecteur face à ce texte. Cependant, ce qui transparait avant tout dans leur discours est leur propre résistance à l'enseignement de ce texte. Ils ne disent pas explicitement que leurs appréhensions viennent du fait qu'ils n'y aient pas de matériel didactique pour l'enseigner, ils s'en remettent plutôt à des causes différentes. Si la séquence Lov ne prend pas, ce sera à cause du texte (pas intéressant, pas approprié à l'enseignement, trop compliqué), à cause des élèves (n'étant pas encore assez disciplinés pour le comprendre, ou au contraire, étant trop disciplinés pour l'étudier), à cause de la méthode d'analyse classique trop rigide pour un tel texte. Nous pensons que les définitions idéologiques du « réputé littéraire » pèsent sur les enseignants et transparissent dans leur discours sur Lov. D'une part, les enseignants ayant une conception classique estiment qu'il n'y a rien à tirer de ce texte : il n'est peut-être pas « littéraire » à leurs yeux, ne vaut pas la peine qu'on y perde du temps au détriment des grands auteurs. D'autre part, les enseignants plus critiques vis-à-vis de la tradition semblent estimer justement que ce texte est trop résistant, beaucoup trop « littéraire », reflétant un exercice intellectuel trop grand pour les élèves et pour eux aussi.

Les caractéristiques attribuées aux élèves sont liées aux méthodes d'enseignement et aux tâches de lecture pour Laf dès le primaire alors que pour Lov, ce sont des caractéristiques autres, parfois liées à leur âge, à la gestion de la classe, et à la relation entre les élèves et l'enseignant : par exemple, pour apprécier cette nouvelle, il faut être « moins scolaires » (primaire-secondaire II) ou encore aimer les mathématiques (secondaire I).

Nous constatons que, dans le discours des enseignants, la différenciation (au degré 2) se réfère davantage à une conception des mauvais lecteurs qui serait plutôt proche des théories quantitatives de la sociologie de la lecture : selon eux, plus ils lisent, plus ils sont « bons lecteurs ». La qualité de la lecture est associée au plaisir de lire (les bons lecteurs aiment lire et rentrent facilement dans les textes). La spécificité des difficultés de lecture scolaire n'est presque pas abordée, mis à part au secondaire II. Les enseignants ne distinguent pas explicitement la pratique ordinaire de la pratique scolaire de la lecture même si elle est implicite à leur discours : la nouvelle de Lovay semble inabordable, même avec des méthodes scolaires habituelles. Le fait que les enseignants qualifient les élèves de « scolaires » révèle en fait l'image de l'élève dans son rapport à l'outil.

Par ailleurs, les enseignants ne mentionnent pas de trajectoires de lecture différentes ni de profils de lecteur d'après la spécificité de leur difficulté de compréhension (selon les définitions didactiques de la lecture scolaire et ses difficultés mises en évidence par De Croix, 2010). Ils divisent simplement la classe selon deux, voire trois groupes allant des « mauvais lecteurs » ou « lecteurs en difficulté » aux « bons lecteurs », en mentionnant très rarement un groupe de « lecteurs moyens ». Certains enseignants repèrent les difficultés spécifiques de quelques élèves, externes au processus de compréhension en lecture, mais liées à la langue française, ou propres à l'origine de l'élève n'ayant pas le français pour langue maternelle ou présentant des troubles tel que ce qui est qualifié de « dyslexie ».

La mention par les enseignants du plaisir de lire et la réceptivité du texte par les élèves peut être en lien avec les plans d'études romans (PER 2008 ; 2010) selon les niveaux. Gabathuler (2015) observe que la subjectivité des élèves disparaît au fil des niveaux. L'appréciation en primaire concerne leur ressenti et l'effet du texte sur l'élève, alors qu'aux niveaux secondaires, il s'agit de l'analyse textuelle et non plus de l'émotion ou du goût que la lecture

peut susciter (p. 101-111). Il est intéressant de voir qu'au primaire et au secondaire I, nous remarquons ces tendances dans le discours enseignant. Au secondaire II, nous observons cela aussi mais jumelé avec une réelle critique de ces prescriptions. La préparation de l'enseignement du texte de Lovay permet aux enseignants de prendre de la distance vis-à-vis de ces indications et la subjectivité des élèves réapparaît dans leurs discours.

Pour finir, nous avons pu constater, à travers nos analyses des entretiens pré, des différences significatives dans l'emploi des déterminants. Nous retrouvons au primaire une fréquence élevée de traces de proximité comme les déterminants possessifs se référant aux élèves (mes élèves, ma classe). Au fil des niveaux, ces marques deviennent plus distantes et nous retrouvons davantage de déterminants définis (la classe, les élèves) et indéfinis (une classe, un élève) quand le terme « élèves » apparaît encore dans le discours enseignant. Les enseignants ont tendance aussi à utiliser plus de démonstratifs (ces élèves, cette classe) dans le niveau primaire puisqu'ils se réfèrent davantage à la classe spécifique. Nous avons observé dans notre étude des déterminants possessifs que ceux-ci restent présents dans les niveaux secondaires lorsqu'ils se réfèrent aux dispositifs d'enseignement (ma leçon, mon cours, ma méthode, mon objectif, etc.). Cependant, ces tendances générales semblent varier selon le type de texte enseigné. Celles-ci se vérifient de manière évidente dans les discours sur l'enseignement d'un texte classique mais lorsqu'il s'agit d'enseigner un texte plus difficile d'accès comme celui de Lovay, les enseignants des niveaux secondaires adoptent parfois une posture énonciative plus proche de celle des enseignants du primaire, comme si, eux-mêmes, se sentaient plus proches des élèves dans la tâche de lecture d'un texte plus « étrange », cela, surtout au secondaire II. Nous observons deux schémas au sein du secondaire I, un qui serait une sorte de transition entre le primaire et le secondaire II (tendancielle plus proches du schéma du primaire) ; et plus fréquemment, un schéma en rupture par rapport à ceux du primaire et du secondaire II.

Cette analyse spécifique a permis de mettre en évidence une différence de posture des enseignants face aux élèves. Nous allons, dans le chapitre suivant (10) étudier ces tendances et nuancer la description des archiélèves lecteurs par une analyse fine et approfondie de l'emploi des pronoms personnels.



## Chapitre 10 La conception de l'archiélève lecteur à travers la posture énonciative des enseignants

Par l'analyse des déterminants possessifs, nous avons mis en évidence dans le chapitre précédent, que les enseignants semblaient énonciativement marquer une proximité avec leurs élèves dans certains cas (essentiellement au primaire pour les deux séquences et parfois dans les autres niveaux lorsqu'ils se réfèrent à Lov) ou au contraire, se distancier d'eux en marquant un primat des dispositifs et des méthodes d'enseignement (essentiellement aux secondaires, avec le bémol au secondaire II d'un discours critique sur ceux-ci lorsqu'il s'agissait de discours sur Lov). Dans ce chapitre<sup>269</sup>, nous visons à identifier l'ancrage énonciatif des enseignants lorsqu'ils se réfèrent au plan qu'ils prévoient : s'incluent-ils ou s'excluent-ils de la réalisation des tâches prévues avec les élèves<sup>270</sup> ? Présentent-ils une différence de posture vis-à-vis des élèves et vis-à-vis des tâches à réaliser en activité ? Pour répondre de façon précise à ces questions, nous entreprenons une analyse qualitative sur le corpus réduit d'entretiens pré (voir chapitre 8). L'analyse de la prise en charge énonciative des enseignants est étudiée à partir de l'utilisation des pronoms personnels et des marques de modalisations. Ces traces linguistico-discursives révèlent la conception de l'archiélève lecteur et de l'enseignement des deux textes, à travers les trois niveaux scolaires. Précisément, l'étude de cas met en évidence le positionnement énonciatif des enseignants vis-à-vis des élèves dans les tâches, et montre le besoin d'être plus ou moins accompagné de l'archiélève pour lequel les séquences ont été prévues.

Grâce aux résultats obtenus précédemment, nous faisons les hypothèses suivantes. Au primaire, les enseignants pourraient se placer énonciativement de façon plus proche des élèves, avec une utilisation représentative du « on » marquant une position relationnelle plus horizontale. Aux niveaux secondaires, les enseignants pourraient, dans leurs discours, être plutôt distants des élèves, par l'utilisation plus verticale du « je » de l'enseignant qui enseigne aux élèves « ils ». Pour l'enseignement de la fable, il se pourrait que les enseignants, pensant utiliser des méthodes habituelles, laissent, du moins dans leurs discours, les élèves réaliser seuls les tâches (« ils »). Pour le texte de Lovay, il est possible que les enseignants s'incluent discursivement davantage avec les élèves (« on »), comme pour les aider dans l'étude d'un texte qui leur semble plus compliqué. Les résultats de ces analyses permettront d'établir une autre caractéristique de l'archiélève lecteur en fonction des variables : un archiélève lecteur qui est capable de réaliser les tâches seul, ou au contraire, qui a besoin de travailler en collectif.

### Méthodologie

Pour retracer les postures des enseignants à travers leur prise en charge énonciative (Bronckart, 1996), nous étudions leurs emplois des pronoms personnels et des anaphores pour mettre en évidence les diverses voix énonciatives qui endossent la responsabilité de ce qui est énoncé (voir chapitre 8). Plus précisément, nous relevons et analysons les pronoms présents

<sup>269</sup> Les résultats présentés dans ce chapitre ont fait l'objet de diverses communications telle que Ronveaux et Franck (2013) et d'un article soumis pour discussion lors du REF 2013 (Ronveaux, Schneuwly et Franck, 2013).

<sup>270</sup> Dans ce chapitre, nous nous référons souvent « aux élèves » tels qu'ils apparaissent dans le discours des enseignants. Il s'agit donc des « élèves » qui aident à caractériser l'archiélève lecteur construit par l'enseignant, qu'ils soient en adéquation ou non avec les élèves de la classe lors des séquences d'enseignement.

de manière plus ou moins récurrente dans le discours des enseignants au sein des entretiens pré lors de la description des dispositifs didactiques prévus pour leurs séquences d'enseignement. Nous identifions également les traces d'inclusion et d'exclusion du collectif « classe » vis-à-vis des tâches prévues qui se révèlent dans l'utilisation des pronoms personnels (« je », « on », « ils »). Nous observons les variations de ces emplois en fonction des niveaux scolaires et du texte à enseigner. Nous verrons que l'archiélève lecteur s'observe dans l'inclusion ou l'exclusion de l'enseignant avec les élèves dans les tâches prévues.

Par ailleurs, au sein de nos exemples d'utilisation de pronoms, les modalisateurs seront étudiés eux aussi en tant que révélateurs du positionnement des enseignants vis-à-vis des élèves et des textes enseignés. En effet, les modalisateurs « ont pour finalité générale de traduire les divers commentaires ou évaluations qui sont formulées, depuis n'importe quelle voix énonciative, à propos de certains éléments du contenu thématique (...). Elles orientent le destinataire dans l'interprétation de son contenu thématique » (Bronckart, 1996, p. 328-329). Elles sont marquées, en français, par des unités regroupées selon ces quatre sous-ensembles : 1. « Les temps du verbe au mode conditionnel » ; 2. « Les auxiliaires de mode » tels que « *vouloir, devoir, falloir, pouvoir* », mais aussi certains verbes qui ont un rôle modalisant par leur valeur sémantique tels que « *croire, penser, aimer, souhaiter, désirer, être obligé de, être contraint de, etc.* » ; 3. « Les adverbess » comme « *certainement, probablement, évidemment, peut-être, vraisemblablement, sans doute, par bonheur, heureusement, etc.* » ; 4. Les phrases impersonnelles telles que « *il est probable que...* », « *on admet généralement que...*, etc. » (p. 331-332). L'utilisation de ces modalisateurs et la manière dont les enseignants orientent leurs discours nous permettront d'interpréter leurs propos sous l'angle de nos variables.

Nous rappelons que les analyses portent sur neuf entretiens (trois pas niveaux). Comme cela est expliqué dans notre démarche (chapitre 8), nous avons fait en sorte que les enseignants sélectionnés soient le plus représentatif possible de leur niveau scolaire.

## Résultats

### 1. Différentes voix énonciatives, individuelles et collectives

Dans notre corpus d'entretiens pré, certains pronoms personnels sont utilisés de manière récurrente dans le discours des enseignants lors de la description des dispositifs qu'ils ont prévus pour leur séquence. Les trois pronoms les plus fréquents sont, évidemment, le « je » de l'enseignant qui parle à la première personne, le « ils » qui se réfère aux élèves dans les tâches prévues et le « on » qui représente un *collectif classe* dans lequel l'enseignant s'inclut. Ainsi, dans le discours des enseignants, lorsqu'ils décrivent les dispositifs qu'ils ont prévus pour l'enseignement des deux textes contrastés, une alternance apparaît entre l'utilisation d'un « je » face aux « ils », où l'enseignant décide des tâches qu'il propose aux élèves « ils », et un « on » où l'enseignant s'inclut dans la tâche avec ses élèves, en tant que collectif classe qui travaille ensemble, et parfois, plus spécifiquement, en tant que « lecteurs du texte ». Ces indices discursifs donnent à voir un archiélève lecteur pensé comme capable (ou non) de réaliser seul les tâches.

Mis à part ces cas de figure fréquents, nous avons aussi relevé quelques cas d'emploi de pronoms révélateurs du positionnement de l'enseignant vis-à-vis des élèves, vis-à-vis des textes ou vis-à-vis des dispositifs qu'il prévoit. Ces pronoms dont l'emploi est plus particulier sont : le « je » de l'enseignant qui est « seul » face au texte ; le « on » qui est utilisé pour désigner un ensemble dont l'enseignant s'exclut et qui se réfère aux enseignants autres que

lui ; l'utilisation du « tu » ou du « vous » pour interpeler et faire participer le chercheur à la confection de la séquence ainsi que le « on » qui se réfère à un collectif qui inclut l'enseignant et les chercheurs (une manière d'inclure les chercheurs comme plus ou moins participatifs ou co-responsables dans la construction de la séquence). Nous retrouvons plus rarement encore, le « vous » qui s'adresse aux élèves, dans l'explicitation des consignes par exemple. Et enfin, nous relevons le cas d'un enseignant qui s'inclut dans la tâche au point de « se mettre dans leur peau » en parlant en « je » en tant qu'élève qui réalise la tâche. Les cas particuliers seront exposés pour leurs significations particulières vis-à-vis des variables.

Le tableau<sup>271</sup> qui suit illustre schématiquement les différents emplois des pronoms personnels par les enseignants<sup>272</sup>. Il met en évidence différentes voix énonciatives individuelles et collectives réparties sur un continuum allant de l'enseignant seul aux élèves seuls, en passant par le collectif de la classe :

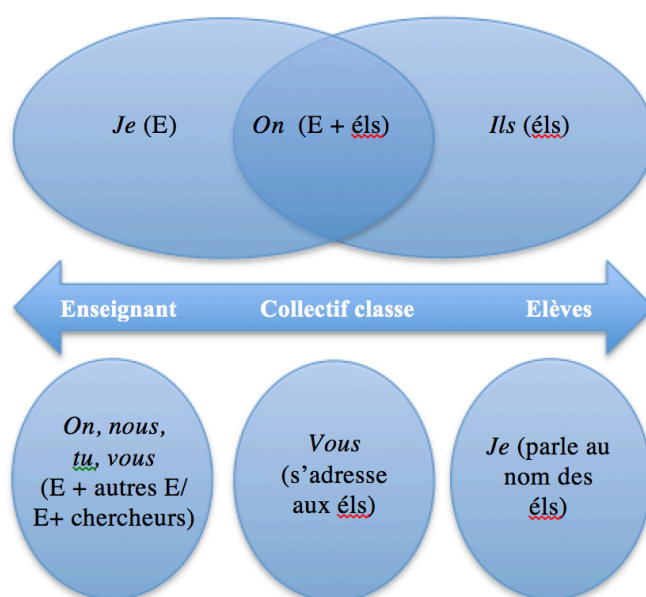


Figure 10.1 : Différents emplois des pronoms personnels dans le discours des enseignants lors de l'entretien pré

Nous allons passer en revue l'utilisation de ces pronoms par les enseignants en les illustrant systématiquement avec des exemples pour mettre en évidence l'influence du texte à enseigner ainsi que du niveau scolaire sur les prises en charge énonciatives des discours.

### 1.1. L'enseignant face aux élèves : « je » / « ils »

L'emploi du « je » par l'enseignant qui prépare une séquence pour les élèves « ils » est fréquent et se retrouve à travers tous les entretiens étudiés. Cela dit, nous remarquons qu'il est davantage présent dans les discours concernant la séquence Laf et aux niveaux secondaires. L'archiélève lecteur pour qui ces dispositifs sont planifiés semble, d'après ces emplois, être capable de réaliser seul les tâches.

<sup>271</sup> Les codes « E » se réfère à l'enseignant et « éls » aux élèves.

<sup>272</sup> Les cas les plus rares n'apparaissent pas dans le tableau mais seront tout de même abordés car ils restent révélateurs de ce qu'on vise à observer par l'étude de cas.

### 1.1.1. Dans les discours sur Laf : l'archiélève réalise les tâches proposées par l'enseignant

Par exemple, un enseignant explique les dispositifs qu'il a « décidés » ou « imaginés » pour la séquence Laf. Les élèves, « ils », « devront » réaliser les tâches :

Ens : [Laf] j'ai plutôt décidé de partir sur la fable du type manipulation de textes un peu ludique donc le dispositif que j'ai imaginé pour la pour la fable (...) ils vont devoir remettre dans l'ordre discuter du sens (...) (1\_1\_pré 35-36 ; 40)

Une enseignante du secondaire I modalise son discours par le verbe « penser » comme si elle n'était pas encore sûre de réaliser le dispositif tel qu'elle l'a prévu :

Ens : [Laf] je pense que je vais l'aborder moi tout de suite à haute voix / je pense que je vais le lire pour les accrocher / parce qu'ils aiment bien quand je lis / et puis on va : // je vais mettre ces fameux mots clés au tableau je vais leur poser des questions je vais leur distribuer j'ai prisH j'ai photocopié deux versions différentes du texte peut-être même j'en aurais trois / y'en a une en ancien français (...) (2\_8\_pré 563-567)

Elle justifie ensuite son choix didactique, de lire elle-même le texte à voix haute, par le fait que les élèves, « ils » aiment cela. Ensuite, une seconde marque d'hésitation apparaît dans son discours lorsqu'elle annonce un « on » collectif pour le dispositif suivant, et reprend directement le « je » de l'enseignant qui donnera les différentes tâches aux élèves qu'elle énonce toutes à la première personne.

Une autre enseignante annonce tous les dispositifs par l'opposition « je » qui fait travailler « ils » indépendamment des formes sociales de travail qu'elle imagine. Elle « introduit » l'auteur, sûrement dans un dispositif de type magistral, et ensuite, elle dit que La Fontaine (reproduit sur le support de travail) pose des questions aux élèves. Précisément, l'enseignante pose des questions aux élèves à travers le personnage de La Fontaine mais dans son discours, il apparaît déjà comme si c'était lui qui leur posait des questions. Ensuite, elle leur « pose » des questions, en son nom cette fois, sous forme de « réflexion commune », nous imaginons donc qu'il s'agit d'une démarche de questions-réponses :

Ens : [Laf] là alors c'est une activité de lecture et puis ben / je leur introduis un petit peu euh / l'idée de La Fontaine ils répondent à des questions que La Fontaine leur pose (dans le document de travail) (...) et donc ensuite je leur pose quelques questions sous la forme d'une activité de réflexion commune (2\_10\_pré 26-31)

Ce schéma du « je » qui pose les questions et du « ils » qui répond est aussi très fréquemment présent dans les discours des enseignants du secondaire II, par exemple :

Ens : [Laf] je propose le texte aux élèves et je leur pose quatre questions (...) (3\_7\_pré 97)

L'énonciation est claire, c'est l'enseignant en « je » qui « propose » ses dispositifs et « pose » ses questions « aux élèves ». L'utilisation du verbe « proposer » est intéressante. D'une part, cela marque que l'enseignant assume le choix de l'enseignement de la fable (nous verrons que pour la nouvelle, il arrive que les enseignants annoncent que c'est un texte imposé et non un choix personnel). D'autre part, le discours sous-entend que l'enseignement de ce texte est une proposition que les élèves peuvent, potentiellement, refuser.

L'exemple suivant met en évidence le passage du « je » face aux élèves « ils » pour un texte qu'ils connaissent, au « on » de l'enseignante qui s'inclut avec eux pour un texte surprenant :

Ens : [Laf-Lov] je pense que c'est un texte qu'ils connaissent // enfin qu'ils ont eu vu lu un jour donc ils seront moins moins surpris que que par euh Lovay donc c'est pour ça que là on a avec ce IH avec Lovay on fait quelque chose qui est / éloigné de ce qu'on fait d'habitude en cours (3\_2\_pré 149-152)

L'utilisation du verbe « penser » montre qu'il y a une légère possibilité que les élèves n'aient jamais vu la fable. Elle justifie ses choix didactiques qui consistent à proposer des dispositifs

« éloignés de ce qu'ils font d'habitude » par le fait que le texte lui-même est éloigné de ce qu'ils ont l'habitude de lire. Cet exemple introduit ce qui suit.

### 1.1.2. Dans les discours sur Lov : l'archiélève réagit au texte

Nous retrouvons moins d'occurrences du « je » face au « ils » dans les discours portant sur les séquences Lov. Leur utilisation est, bien sûr, présente mais souvent avec une alternance du « on » collectif (voir ci-après). Lorsque ces deux pronoms sont utilisés, c'est plus pour marquer une réaction anticipée des élèves vis-à-vis du texte que leur travail en activité. Pour Lov, l'archiélève lecteur *seul* réagit au texte et agit *collectivement* dans les tâches.

Le premier exemple est un extrait qui intervient après que l'enseignant de primaire ait affirmé que le texte lui a posé problème, qu'il l'a trouvé « beau » et « glaçant », et qu'il n'a pas voulu le « surinterpréter ». Il annonce se réjouir de voir les réactions des élèves face à certaines dimensions du texte et de pouvoir discuter avec eux pour confronter son interprétation avec les leurs :

Ens : (...) [Lov] **je** me réjouis de voir justement s'ils s'ils sont dans l'interprétation s'ils sont dans le côté sensitif des choses mais **je** suis en tout cas sûr que le côté lieu personnages va les intriguer et **je** me réjouis de voir ce qu'ils vont euh mais là on est plus dans un enjeu de // ouais vraiment dans le plaisir du débat d'idées (...) **je** me réjouis de discuter avec mes élèves de / de ce qu'il [le chef] vaut finalement parce que **on** voit que très vite il arrive à convaincre la population (1\_1 pré 280-283 ; 305-306)

L'enseignant est « sûr » que certaines dimensions du texte intrigueront les élèves mais ne peut pas prévoir la manière dont ils réagiront au texte, s'ils seront dans le « côté sensitif », mais suppose qu'ils seront « dans l'interprétation ». L'archiélève lecteur de Lovay proposera un « débat d'idées » illustrant le plaisir de la tâche plutôt que représentant un « enjeu » scolaire. Dans la fin de l'extrait, l'enseignant emploie le « on » en tant que lecteurs interprètes du texte (voir ci-après).

Dans l'exemple suivant, l'enseignant de secondaire I marque énonciativement une forte certitude vis-à-vis de la réaction de l'archiélève lecteur de la nouvelle qui sera complètement « paumé » :

Ens : [Lov] **je** suis sûr que les élèves ils vont être complètement paumés devant certaines phrases: donc remettre en place le complément de phrase: mettre le complément de verbes tout de suite après le sujet: ça va beaucoup les rassurer (2\_5\_pré 177-181)

Ens : [Lov] **je** pose cette question parce que je sais très bien le genre de confusions qu'ils vont faire.↓ (2\_5\_pré 219-220)

L'enseignant justifie ses choix de dispositifs qu'il énonce de façon impersonnelle à l'infinitif par l'affirmation de sa propre certitude (« je suis sûr », « je sais très bien ») que les élèves, « ils », seront « complètement paumés ». Dans les deux exemples, il anticipe la réaction des élèves face au texte (leurs « confusions ») : ce sont les tâches qu'il leur fera faire qui permettront de les « rassurer » ou d'éviter qu'ils ne fassent certaines confusions.

Dans l'exemple suivant, l'enseignante décrit ce qu'elle prévoit en « je » pour le travail des élèves, « ils », en dyade après qu'ils aient lu le texte « individuellement ». Le verbe « aimer » au conditionnel (énoncé à la première personne par l'enseignante) montre qu'elle n'est pas totalement certaine qu'ils arrivent à réaliser la tâche : la condition pour réaliser la tâche est qu'ils aient « compris » l'histoire. Cependant, l'enseignante annonce qu'elle ne leur donnera pas d'éléments, par exemple sur la structure narrative (précisément, sur les analepses, voir chapitre 8) pour voir ce qu'ils ont compris « à deux » :

Ens : [Lov] puis ils vont lire individuellement le texte (...) ensuite j'aimerais qu'ils me fassent une bande dessinée / de quatre cases sur ce qu'ils ont compris de cette histoire / sans même que **je leur**



dise qu'ici il y a eu un retour en arrière etc. juste ce qu'**ils** ont compris de cette histoire à deux (2\_10\_pré 49 ; 52-54)

Tout se passe comme si ces enseignants refusaient de s'inclure dans les tâches avec les élèves et attendaient de voir ce qu'ils peuvent apporter à la compréhension du texte.

L'exemple suivant, issu du secondaire II, montre un positionnement de l'enseignant proche de l'exemple du primaire cité précédemment. L'enseignante « se réjouit » de voir comment « ils » réagissent au texte en disant qu'elle « espère » qu'« ils » la « surprendront » en lui montrant d'autres éléments interprétatifs possibles :

Ens : [Lov] **je leur** apporte rarement des textes de ce genre: donc **je me réjouis** de voir comment **ils réagissent** à ça et puis euh / à la limite euh **j'espère qu'ils me surprendront** (*rites*) et peut-être **qu'ils m'en diront quelque chose que je n'ai pas vu** (3\_6\_pré 165-168)

Le rire ainsi que l'adverbe « peut-être » indiquent qu'elle a tout de même des doutes sur le fait qu'ils puissent en « dire » plus qu'elle. Au fond, à travers tous ces discours sur Lov, la seule certitude qu'ont ces enseignants est que l'archiélève lecteur réagira à ce texte surprenant ou inhabituel, qu'ils soient totalement perdus ou qu'ils débordent d'idées interprétatives.

## 1.2. L'enseignant dans le collectif classe : « on »

Les enseignants utilisent fréquemment le « on » pour s'inclure énonciativement dans le collectif de la classe lorsqu'ils décrivent les tâches prévues et la manière dont ils les anticipent. Cet emploi est tout de même plus présent au primaire ou dans les discours sur Lov.

### 1.2.1. Dans les discours sur Laf : l'archiélève habitué aux tâches

Les « on » se référant à la classe dans les discours sur Laf marquent essentiellement des tâches habituelles. Les enseignants justifient le choix de certains dispositifs par le fait que les élèves y sont habitués et seront capables de les réaliser :

Ens : [Laf] **on fait pas mal** de le: dans tout ce qH dans ce qui est français communication **je leur** fais / faire souvent de **me** mettre en couleur les euh: les paroles de l'agneau (1\_10\_pré 38-39)

Vu qu'ils ont eu l'habitude (« on fait pas mal de... » « souvent »), semblerait-il, de le faire ensemble (« on »), les élèves pourront se débrouiller. D'ailleurs, après avoir marqué le côté habituel de la tâche, l'enseignante repasse au « je » qui « fais faire » aux élèves la tâche.

L'utilisation du « on » de l'enseignant du secondaire I, dans l'exemple suivant, marque avec plus de traces d'hésitation (notamment par le conditionnel du verbe « trouver » à la première personne) cette même tendance à justifier son choix par le côté habituel de l'exercice :

Ens : [Laf] ensuite comme **on travaille aussi** assez le: le champ lexical: **je** veux dire eh: bien (...) **je trouvais** assez intéressant de mettre en évidence deux trois champs lexicaux: et puis de voir s'ils arrivent à repérer des termes (...) (2\_5 pré 74-77)

La suite de l'extrait est significative (et sera traitée ci-dessous) car l'enseignant utilise ensuite un « on » se référant aux enseignants en général. Cette suite peut expliquer les différentes hésitations de l'enseignant car, d'une part, c'est un travail qu'ils font souvent ensemble (« on ») mais, d'autre part, il n'est pas certain que les élèves « ils » y arrivent seuls. En effet, ensuite, il met en évidence la difficulté de traiter les fables pour les enseignants à cause des termes qu'elles contiennent. On note que c'est ce même enseignant qui, pour Lov, prévoyait des tâches en « je » pour rassurer les élèves « ils ».

Pour Lov, l'enseignante suivante utilise davantage le « je » face au « ils » à qui elle ne donne pas de réponse (extrait vu précédemment<sup>273</sup>) alors que pour Laf, elle peut, comme dans l'exemple ci-dessous, utiliser le « on » collectif, et cela même pour une tâche estimée « très facile à faire » :

Ens : [Laf] (...) et puis ensuite **on** va lire / la fable de La Fontaine en essayant de chercher des parallèles entre les colons et les: Indiens le loup et l'agneau et puis c'est très facile à faire (2\_10 Pré 28-29)

### **1.2.2. Dans les discours sur Lov : l'enseignant en recherche avec l'archiélève**

L'utilisation du « on » commun de l'enseignant qui s'inclut avec les élèves est majoritaire dans le discours sur les séquences Lov. Il ne s'agit plus de justifier les choix didactiques par un exercice habituel mais de faire l'exercice tous ensemble. Les deux exemples choisis, l'un du primaire et l'autre du secondaire II, montrent que les enseignants, face à ce texte, ne se positionnent plus comme « détenteurs du savoir ». Au contraire, ils chercheront avec eux :

Ens : [Lov] bah l'avantage de ne pas être le détenteur du savoir dans la classe c'est qu'**on** peut se tromper / donc quand je ne sais pas bah ma foi **on** va **tous** chercher euh **on** regarde (1\_10\_pré 173-174)

Cependant, le début de la citation semble se référer à un fait général et non spécifique à l'enseignement de la lecture de la nouvelle : l'enseignant n'est pas le détenteur du savoir, il peut se tromper. Ceci est aussi un autre exemple de l'influence de la nouvelle sur les discours généraux énoncés par les enseignants. Par ailleurs, le « on » qui « peut se tromper » se réfère aux enseignants (cet emploi du « on » est abordé plus loin). C'est dans la suite de l'extrait qu'il se réfère à la classe : l'enseignant et les élèves feront les tâches ensemble.

L'exemple suivant illustre un phénomène très présent dans les discours Lov : la modalisation du discours, dans ce cas, par l'auxiliaire « penser ».

Ens : [Lov] **je** pense qu'**on** va directement partir avec les questions (3\_7\_pré 438)

Ce positionnement de l'enseignant est différent de celui apparaissant dans les discours sur Laf qui présentent plutôt un modèle où les enseignants savent et enseignent aux élèves leur savoir d'une part, et, d'autre part, semblent plus surs (moins hésitants) dans l'énonciation des dispositifs qu'ils prévoient.

## **1.3. Les lecteurs des textes : « on »**

Les enseignants peuvent utiliser le « on » en tant que lecteurs et parfois interprètes du texte. Il est très rare que les enseignants s'expriment à la première personne lorsqu'ils parlent de leur compréhension ou de leur interprétation du texte, ils se réfèrent à la communauté (supposée) de *lecteurs du texte*. Dans les discours sur Lov, il arrive que l'enseignant se positionne à la même place que ses élèves en difficulté de lecture.

### **1.3.1. Dans les discours sur Laf : lecteurs interprètes**

Cet emploi est peu fréquent dans les discours sur Laf. Seul l'enseignant de l'extrait suivant donne son interprétation de la fable après avoir affirmé l'avoir lue une deuxième fois :

Ens : [Laf] au final euh bah au final depuis le départ **on** sait que ça va / enfin en lisant une deuxième fois **on** sait que ça va mal se passer (1\_10\_pré 403-404)

---

<sup>273</sup> Il s'agit de l'exemple 2\_10\_pré 49, 52-54.

La manière dont cette affirmation est énoncée montre une certaine confiance de la part de cet enseignant du primaire, il se positionne par le « on » en tant que lecteur qui « sait ». Sa posture n'est pas hésitante ou interrogative comme cela peut être le cas pour la nouvelle. Les marques telles que « au final » et « en lisant une deuxième fois » montrent que la compréhension et l'interprétation sont tout de même le fruit d'un processus.

Ainsi, les enseignants semblent ne pas ressentir le besoin d'aborder l'interprétation de la fable durant l'entretien pré. Ceci reflète leur conception d'un texte moins « difficile » par le fait qu'il soit *outillé* pour être étudié : ils ont des supports à disposition pour valider l'interprétation qui sera enseignée. Ils semblent considérer pouvoir s'appuyer sur une sorte d'aval implicite de la part de toute une communauté de lecteurs analystes et didacticiens qui ont produit divers matériels.

### 1.3.2. Dans les discours sur Lov : lecteurs en difficulté

Au contraire, lorsque les enseignants décrivent les dispositifs prévus pour Lov, il arrive qu'ils tentent eux-mêmes de donner des pistes de réponses qui pourraient être attendues. Par ailleurs, l'entretien pré est, pour certains enseignants, un moment où ils peuvent expliciter leurs incompréhensions face au texte. Certains disent ne l'avoir toujours pas « compris ». Dans le premier exemple, l'enseignant affirme d'abord en « je » ce qu'il ne saisit pas de l'histoire. Lorsqu'il donne des éléments d'interprétation, il les énonce en « on » (« on pourrait dire », « on pourrait retenir »), puis il finit par un « hein » interrogatif. D'une part, il se rattache à la communauté de lecteurs interprètes, d'autre part, il cherche, d'une certaine manière, l'aval du chercheur :

Ens : [Lov] **je** vois pas pourquoi alors qu'ils [les villageois] ont du vin à profusion ils en rajouteraient encore: mais: non c'est: c'est unH alors ça pourrait être un type de breuvage: encore plus: qui procure encore plus d'ivresse: on pourrait dire: mais: bien voilà il y a quand même la notion d'ivresse on pourrait retenir: hein↑ (2\_5\_pré 267-270)

Plus tard, cet enseignant du secondaire I confie qu'après avoir relu le début du texte suite à une première lecture, le lecteur se « rend compte » que la fin est annoncée au début :

Ens : [Lov] ça se termine **on** sait pas du tout si la négresse va arriver↑ mais en fait quand **on** relit le début bien **on** se rend compte qu'au contraire **on** attend cette fameuse négresse (2\_5\_pré 238-240)

L'enseignante de secondaire II de l'extrait suivant utilise le « on » en tant que lecteur dérouté, qui n'a pas l'habitude de ce type de texte :

Ens : ça correspond pas à: ce qu'**on** a l'habitude de voir et de lire et d'entendre » (3\_2 pré 62-63)

Selon l'enseignant de l'exemple suivant, le texte de Lovay lui permet ainsi qu'à tous les élèves de se sentir comme les élèves habituellement « en difficulté » de lecture. Ils peuvent éprouver, à travers la lecture de la nouvelle, le genre de difficultés que d'autres ressentent face à tout texte. Grâce au texte, l'enseignant peut se positionner, dans son discours sur Lov, à la même place que ses élèves en difficulté de lecture et mieux les comprendre :

Ens : [Lov] et là euh: / **je** trouve le côté assez sympa dans le sens où euh les élèves en difficulté **ils** doivent ressentir souvent ce genre de choses face à ce / n'importe quel texte alors que / là **on** se met en situation de ne pas comprendre ce qu'**on** nous demande (3\_7\_Pré 160-162)

Lorsque l'enseignant affirme être, avec Lov, en situation de ne pas comprendre, le « nous » peut se référer aux élèves qui ne comprendraient pas ce qui leur est demandé, et ainsi, indiquer que l'enseignant se place à leur niveau. On peut aussi supposer que ce « nous » fasse allusion à la position occupée par les enseignants participant à la recherche en cours (ne pas comprendre comment enseigner le texte), comme si le chercheur occupait vis-à-vis des enseignants la place habituelle de l'enseignant vis-à-vis des élèves.

#### 1.4. L'enseignant seul face au texte : « je »

Un enseignant emploie la première personne pour appuyer un sentiment de solitude face au texte dont « personne ne parle ».

##### 1.4.1. Dans les discours sur Lov : l'enseignant en difficulté

Il s'agit, bien sûr, d'un entretien sur Lov. L'enseignant du primaire dit qu'il trouverait intéressant de pouvoir s'appuyer sur une analyse lui donnant un « point de vue » sur l'auteur ou « d'autres regards » sur le texte. Pour cela, il compte faire des recherches sur internet :

Ens : [Lov] j'aimerais encore faire une ou deux recherches pour trouver aussi quelque chose (...) mais par rapport au texte y a personne qui en parle // mais en fait je trouvais intéressant en fait de lire une analyse des textes / euh: / bon bah ça permet de connaître un point de vue et là connaître un point de vue par rapport à la personne qui l'a réalisé et puis euh: // de le voir ce texte avec les yeux de quelqu'un d'autre / mais à partir de là euh les leçons elles / on les fait pas par rapport à ce point de vue / je pense que c'est juste pour mieux / mieux: / comment dire mieux sentir le le texte / le fait d'avoir d'autres d'autres regards / parce que moi je suis seul avec ce texte (1\_3\_pré 142-156)

L'enseignant déclare, en s'incluant avec la communauté des enseignants (« on »), qu'ils ne réalisent pas leur séquence en fonction de ce point de vue. Il est plutôt une aide pour « mieux sentir le texte ». L'extrait se termine sur l'affirmation insistante (« moi, je ») de l'enseignant qu'il est « seul avec le texte ». Cette posture de l'enseignant qui aimerait pouvoir se rattacher à une analyse textuelle émise par la *communauté littéraire* pour se sentir moins seul, est opposée à celle, mise en avant précédemment, de l'enseignant qui cherchera avec les élèves. Il s'agit d'un seul exemple mais ce genre d'appréhension liée au manque de matériels à disposition pour l'enseignement du texte apparaît implicitement dans les autres discours même si ce n'est pas affirmé si clairement.

#### 1.5. Les enseignants : « on », « nous »

Les pronoms « on » et « nous » peuvent se référer aux enseignants, soit du même niveau d'enseignement (par exemple, de « 8P ») pour justifier leurs attentes, soit comme représentants d'adultes (par opposition aux « enfants ») ayant un certain bagage de lecture pour justifier leurs craintes. Ces utilisations se retrouvent beaucoup dans le corpus, surtout quand les enseignants maîtrisent moins les ressources didactiques, ce qui semble indiquer qu'ils ne prennent pas la responsabilité de leurs choix didactiques à la première personne et qu'ils impliquent énonciativement la communauté des enseignants.

##### 1.5.1. Dans les discours sur Laf : l'enseignant en attente

Après avoir exprimé les adaptations qu'il doit faire pour les élèves qui ont des difficultés, dans sa planification de Laf, l'enseignant affirme qu'en tant qu'enseignant de « 8P », il a des attentes vis-à-vis de ses élèves en ce qui concerne leur capacité en lecture :

Ens : [Laf] en début du 8P on est quand même dans l'attente qu'ils qu'ils qu'ils soient des bons lecteurs (1\_1\_pré 156-157)

Dans une intention opposée, l'enseignant du primaire de l'exemple suivant exprime le peu de bagage qu'ont les « enfants ». Cependant, ce peu de bagage est relié plus loin dans l'entretien comme se référant particulièrement à l'argumentation (les attentes sont différentes entre les capacités de lecture et la connaissance de l'argumentation qui n'est pas encore enseignée à ce niveau scolaire) :

Ens : [Laf] les enfants ils ont / encore peu euh / de bagages (...) argumenter pour des élèves de 6P<sup>274</sup> ça se fait pas toujours aussi facilement que ça finalement / c'est quelque chose qui est très simple pour nous mais / qui est pas toujours évident pour un enfant / euh: / parce que il dira moi je suis pour le loup parce que voilà (1\_3\_pré 279 ; 707-711)

Il utilise le « nous » en tant qu'enseignant, ou plus généralement, en tant qu'adulte (par opposition aux « enfants ») comme personne ayant un bagage scolaire permettant d'aborder de façon « très simple » l'argumentation.

Dans l'extrait suivant tiré d'un discours du secondaire I, l'exercice proposé est justifié par la difficulté que les élèves pourraient rencontrer. Celle-ci est mise en évidence et appuyée par le « on » se référant aux enseignants en général qui enseignent la lecture de fables :

Ens : [Laf] (...) [ce sera intéressant de] voir s'ils arrivent à repérer des termes parce que c'est: on se retrouve quand même toujours dans les fables: avec des termes qui sont pas toujours évidents pour les élèves: donc ça leur permet de voir: effectivement de rallier avec des champs lexicaux // des termes qui sont peut-être pas: faciles pour eux↓ (2\_5\_pré 77-83)

La tâche de repérage de champs lexicaux permettra d'aider les élèves à rallier les termes qui ne seront « peut-être pas faciles pour eux ».

### 1.5.2. Dans les discours sur Lov : l'enseignant craintif

Dans le premier exemple des discours sur Lov, l'enseignant du primaire met en avant que même si « la lecture, c'est acquis » pour les enseignants (« nous »), ils (« on ») se posent encore beaucoup de questions :

Pré « Ens : [Lov] c'est pas parce que / la lecture c'est acquis pour nous que / on a étudié plein de textes et tout ça que on on on arrive encore à enfin on se pose toujours des questions » (1\_8\_pré 381-382)

Ce commentaire met en évidence l'appréhension des enseignants lorsqu'ils doivent enseigner un texte qui résiste malgré leur bagage de lecteur et d'enseignant de lecture.

Dans l'exemple suivant, un enseignant du secondaire II utilise le « on » pour se référer aux groupes des « jeunes » (enseignants) dont il s'exclut :

Che : [Lov] vous n'avez pas du tout d'attentes particulières↑  
Ens : non je suis trop vieux pour ça (*en riant*) on a des attentes quand on est jeune (3\_7\_pré 242-244)

Cet exemple est révélateur car le « on » est employé pour justifier le fait qu'il n'ait pas d'attente vis-à-vis de la séquence Lov. Toutefois, pour la séquence Laf, ce même enseignant a exprimé certaines attentes : le critère de l'âge n'entre plus en jeu, ou plutôt, il semble être seulement un prétexte pour justifier certains de ses choix didactiques<sup>275</sup>.

### 1.6. Le chercheur interpellé ou impliqué : « on », « vous », « tu »

Deux emplois de pronoms reflètent une manière de faire appel à une autre responsabilité que celle des enseignants dans la construction des séquences prévues. D'un côté, par l'utilisation du « on », certains enseignants impliquent énonciativement le chercheur dans leur discours. D'un autre côté, avec le « vous » ou le « tu », ils l'interpellent comme pour recevoir son aval concernant leurs choix didactiques. Ces emplois sont très rares dans les discours sur Laf et fréquents dans ceux sur Lov. Ils indiquent de la part des enseignants, une inquiétude ou, du moins, un besoin d'être rassuré, vis-à-vis de l'enseignement de la nouvelle.

<sup>274</sup> Il s'agit de la 8P HarmoS, l'enseignant se réfère à l'ancien système.

<sup>275</sup> Cet enseignant affirme que pour Lov, il improvisera, sans aucune attente, alors que pour Laf, il a préparé toute une série de dispositifs pour lesquels il attend implicitement des résultats précis.

### **1.6.1. Dans les discours sur Laf : le chercheur (rarement) co-responsable**

Au secondaire I, nous trouvons un enseignant qui présente au chercheur ce qu'il a prévu seul (« je ») qu'ils feraient à deux (« on ») comme pour impliquer le chercheur comme co-responsable de ses choix didactiques, étant donné qu'ils sont prévus dans le cadre de la recherche :

Ens : [Laf] alors voilà alors **je pensais** que / **on ferait lire** ces petits textes: créés précédemment dans le dernier quart d'heure **si tu veux**: / du cours (...) puis **faire deux trois commentaires** à partir de ça / est-ce que **tu**: **comment tu vois ça**↑ (2\_5\_pré 116-129)

La marque de la modalisation à travers le verbe « penser » indique que l'enseignant est moins confiant dans ce qu'il prévoit que dans d'autres discours sur Laf. L'utilisation du « tu » pour interpeler le chercheur marque une certaine proximité dont témoigne le tutoiement. Il finit même son explication en interrogeant directement le chercheur sur ce qu'il a prévu, comme s'ils devaient construire à deux la séquence. Le chercheur lui répondra qu'il n'a pas « d'avis à donner ».

### **1.6.2. Dans les discours sur Lov : le chercheur (fréquemment) co-responsable et consentant**

Ce même enseignant, quelques minutes plus tard, alors qu'il décrit ce qu'il prévoit pour la séquence Lov, interpelle à nouveau le chercheur :

Ens : [Lov] **tu vois**: l'idée ce serait d'inverser les codes (...) parce qu'il a toujours des façons d'inverser **si tu veux**: (...) (2\_5\_pré 176-281)

Cela semble être une manière implicite de s'assurer du consentement du chercheur, et ceci de façon encore plus forte avec l'emploi du verbe « vouloir » : le chercheur, comme pour Laf, ne doit pas que constater (« voir ») les dispositifs prévus mais les « vouloir ».

Dans l'exemple suivant, un enseignant du secondaire II interpelle le chercheur avec « vous ». Ensuite, nous observons l'emploi du « on » en tant qu'enseignant qui n'assume pas ses propos à la première personne :

Ens : si **vous** saviez les horaires qu'ils ont / la charge de travail qu'ils ont / **on** peut pas leur demander de / **on** est déjà heureux s'ils lisent les livres (3\_7\_pré 396-397)

Comme le montre l'exemple suivant, les enseignants, à travers cette utilisation des pronoms, semblent vouloir impliquer les chercheurs les rendant, en partie, responsables de leurs propres choix didactiques. L'enseignant justifie son choix de faire lire le texte de Lovay à la maison et de donner les deux questions à l'avance :

Ens : [Lov] (...) parce que arriver comme ça découvrir le texte de Lovay / devoir travailler ça c'est c'est le **suicide** euh: **assuré** / **vous** n'avez personne qui prend la parole ça **ça c'est certain** / **forcément**  
Che : et donc lundi vous allez en fonction de des retours par rapport à ces questions là vous allez / improviser en fait↑  
Ens : **on improvise** (3\_7\_pré 197-199)

L'enseignant utilise le « vous » car il ne prend pas la responsabilité d'un choix (qu'il n'a pas fait) qu'il estime de manière appuyée (« c'est certain », « forcément ») être un « suicide assuré ». Ensuite, l'enseignant repart sur un « on » pour inclure le chercheur dans la séquence qui aura lieu comme il le prévoit. Ce n'est pas exactement une déresponsabilisation, mais plutôt une forme d'appel à d'autres responsabilités que la sienne : vous, chercheurs, dans le contexte dans lequel vous m'avez placé, vous avez une part de responsabilité.

## 1.7. Les élèves interpellés : « vous »

Il arrive quelquefois que les enseignants utilisent le « vous » dans un discours rapporté anticipé avec les élèves.

### 1.7.1. Dans les discours sur Laf : la situation de classe dans un discours direct anticipé

Dans le premier exemple, l'enseignante affirme qu'elle « aimera » ce qui ressortira de la tâche d'imagination qu'elle proposera aux élèves :

Ens : [Laf] **je** vais bien aimer la discussion qui va sortir de: qu'est-ce que **vous** imaginez étant donné que la morale est au début (1\_10\_pré 389-390)

Elle énonce la tâche avec le « vous » comme si elle était en situation de donner la consigne aux élèves.

### 1.7.2. Dans les discours sur Lov : la situation de classe dans un discours direct anticipé

Dans le deuxième exemple, alors que l'enseignant explique le genre d'interrogations qu'il se pose et celles qu'il envisage pour les élèves, il introduit une phrase interrogative adressée directement aux élèves (« vous ») :

Ens : [Lov] (...) qu'est-ce que c'est que cette fameuse négresse: **je** veux dire c'est très hermétique: (...) alors l'idée qu'est-ce que ça représente pour **vous** l'idée de négresse: est-ce que c'est un personnage réel↑ ou est-ce que c'est un personnage fabuleux↑ (...) (2\_5\_pré 248-255)

Dans les deux exemples, les enseignants sont en train d'explicitier la consigne prévue et expliquent ce qu'ils vont leur demander lorsqu'ils se projettent dans la tâche au point de poser la question comme ils le feraient en classe.

## 1.8. L'enseignant « dans la peau » des élèves : « je »

Un enseignant parle au « je » pour illustrer les étapes que l'élève doit faire pour le travail sur la nouvelle.

### 1.8.1. Dans les discours sur Lov : la projection dans la situation de l'élève

L'enseignant se met tellement « dans leur peau » d'élèves de primaire qu'il utilise le « je » en tant qu'élève dans la réalisation des tâches (« je fais mon film, j'essaye de comprendre... »). Cet emploi peut aussi refléter celui précédemment cité. Un enseignant du primaire peut se projeter dans la situation de classe en interpellant les élèves lors des consignes en explicitant celles-ci en « je » :

Ens : [à propos de Lov] **moi je me** suis mis dans leur peau euh et pourtant j'ai une licence en lettres (...) // ce qui va de plus en plus arriver c'est de se dire ben: **j'essaye** de **me** faire **mon** film dans **ma** tête **j'essaye** de le comprendre après **j'essaye** de le traduire par **mes propres mots** (...) (1\_1\_pré 275 ; 263-265)

## 2. Résultats croisés : la posture des enseignants face à l'archiélève

Tous les emplois des pronoms personnels et des anaphores ainsi que les marques de modalisation nous permettent à présent d'exposer les grandes tendances observées selon les

variables « texte » et « niveau scolaire ». Cette étude cerne, d'une part, l'archiélève lecteur à qui s'adressent les tâches, et d'autre part, le degré d'inclusion et d'implication énonciative des enseignants concernant les dispositifs qu'ils prévoient. Le tableau suivant synthétise les résultats observés à propos des utilisations des trois pronoms les plus fréquents. Les emplois les plus rares ont pour leur part mis en évidence différents éléments représentatifs quant à nos variables.

	<b>Prim</b>	<b>Sec I</b>	<b>Sec II</b>
<b>Laf</b>	<b>« je » / « ils » / « on »</b>	« je » / « ils » / « on » ou « je » / « ils » / « on »	« je » / « ils » / « on »
<b>Lov</b>	<b>« je » / « ils » / « on »</b>	« je » / « ils » / « on » ou « je » / « ils » / « on »	« je » / « ils » / « on »

Tableau 10.1 : Schéma d'utilisation des pronoms personnels les plus fréquents (en gras) selon les textes à enseigner et les niveaux scolaires

Dans tous les entretiens, les trois pronoms sont présents mais des schémas fréquents d'utilisation apparaissent (représentés en gras dans le tableau). Au primaire, nous observons l'emploi du « je » des enseignants et du « on » de la classe pour la réalisation des tâches pour Laf ; et l'emploi du « on » du collectif même lorsque l'enseignant présente les tâches qu'il prévoit pour Lov. Au secondaire II, l'utilisation de l'enseignant en « je » qui décide des tâches que les élèves, « ils », réaliseront, est fréquente pour Laf ; et nous relevons le schéma du « je » qui décide et du « on » qui réalise collectivement les tâches pour Lov. Entre ces deux niveaux, le secondaire I ne permet pas d'établir un schéma par séquences Laf et Lov, mais plutôt un schéma unique des enseignants qui décident au « je » mais se dédoublant selon les enseignants : ils peuvent soit faire réaliser les tâches par les élèves, « ils », seuls ; soit les réaliser ensemble, « on ». Cela, indépendamment du texte qui sera enseigné.

Deux cas de figure fréquents apparaissent de façon saillante. Le premier est l'alternance exclusive entre « je » et « ils ». Il se retrouve le plus fréquemment dans les entretiens concernant les séquences sur la fable, et plus particulièrement au secondaire II. Ces pronoms sont utilisés pour des tâches pour lesquelles les enseignants ne se font « pas trop de souci » quant à leurs réalisations et semblent savoir comment guider et anticiper les difficultés des élèves. Ils s'appuient sur ce qu'ils connaissent de la classe. Nous voyons donc apparaître un enseignant qui parle à la première personne et qui enseigne un objet aux élèves pour lequel il a plus de ressources didactiques à disposition. Il est intéressant de souligner que les enseignants présentent leur planification avec un discours à l'indicatif présent ou futur, les tâches sont parfois explicitées à travers des verbes à l'infinitif ou des nominalisations et font référence à des tâches dont ils ont l'habitude.

Le deuxième cas de figure qui comprend le « on » incluant l'enseignant et les élèves apparaît plus fréquemment dans les discours de l'enseignant de façon plus systématique pour la séquence sur la nouvelle et au primaire. A ce niveau, l'enseignant s'implique plus par rapport à sa classe pour laquelle il semble avoir un certain lien presque affectif parfois (comme la fréquence élevée de déterminants possessifs des enseignants vis-à-vis de leurs élèves l'avait



en partie mis en évidence dans le chapitre précédent). Ce « on » est employé pour des tâches où les enseignants prévoient plus de difficultés de la part des élèves, notamment au primaire ; ils vont donc chercher « ensemble ». Aux niveaux secondaires, il s'agit de tâches de réflexion, de discussion collective, relativement « libres » pour la nouvelle, contrairement à la fable, plus guidée par des démarches stabilisées. Ce sont les caractéristiques du texte non didactisé et le manque de ressources qui apparaissent comme signifiants : pour le texte de Lovay, le « on » est utilisé en tant que « non détenteur du savoir » ou encore, en tant que lecteur en recherche de compréhension face à la difficulté du texte. Il est intéressant de noter que l'enseignant utilise beaucoup de modalisateurs, de conditionnels et une certaine réserve, ou hésitation, dans la description des tâches.

D'autres postures énonciatives, plus rares, accompagnent ces schémas généraux et marquent essentiellement une différence de positionnement des enseignants vis-à-vis des textes : pour la séquence Laf, ils semblent assez confiants alors que pour Lov, ils semblent avoir besoin de faire appel à d'autres responsabilités que la leur car, contrairement à la fable, pour la nouvelle, ils n'ont pas le soutien de la tradition outillée littéraire et scolaire.

## Conclusion

Nous l'avons dit, les conclusions de cette étude de cas sur une sélection du corpus consistent en l'observation de tendances générales. A travers cette illustration de prise en charge énonciative dans les entretiens pré avec les enseignants, nous vérifions nos hypothèses en les croisant selon nos variables. Au primaire et pour Lov, les enseignants semblent énonciativement plus proches des élèves, dans une position plutôt horizontale marquée, entre autres, par l'articulation « je » - « on ». Aux secondaires, et pour Laf, les enseignants, dans leur discours, semblent plus distants et surs d'eux et se positionnent de façon verticale vis-à-vis des élèves, par l'emploi des pronoms « je » - « ils ». Nous pouvons conclure en approfondissant et en nuancant ces grandes tendances à travers nos variables (selon le texte à enseigner et les ressources à disposition, selon les niveaux scolaires), et selon l'archiélève lecteur à qui s'adressent les tâches.

Comme nous l'avons dit, nous retrouvons dans tous les entretiens une alternance entre un « je » de l'enseignant qui propose des tâches aux élèves « ils », et un enseignant qui s'inclut énonciativement dans les tâches avec la prise de parole en « on » (collectif classe). Différents schémas d'utilisation de ces pronoms personnels se distinguent au fil des niveaux scolaires et selon le texte à enseigner.

### *Primaire : l'enseignant décideur – l'enseignant non décideur qui réalise avec l'archiélève*

Au primaire, le « on » est très fréquent pour les tâches dans lesquelles les enseignants s'incluent pour aider les élèves ayant encore un petit bagage scolaire. L'utilisation du « ils » est aussi présente pour certaines tâches à réaliser seuls. Pour la fable, les enseignants énoncent leurs choix didactiques par la prise en charge à la première personne, même si ensuite, lorsqu'ils décrivent le travail à réaliser, ils s'impliquent collectivement avec le « on ». Pour la nouvelle, le « on » est fréquemment présent dès le moment où ils énoncent les tâches à réaliser. Ceci indique que les enseignants se positionnent moins verticalement vis-à-vis de l'archiélève et que même les choix des dispositifs pourront être remis en cause par celui-ci. L'archiélève lecteur de Lovay a d'emblée un rôle plus important à propos du déroulement des activités.

### *Secondaire I : double profil et enseignants décideurs mais effacés*

Lorsque les enseignants du secondaire I énumèrent les tâches, le discours présente beaucoup d'infinitifs ou de nominalisations. Dans ce genre de phrases impersonnelles, les pronoms ne sont donc même pas employés. Ceci indique déjà un positionnement plus distant, plus effacé, ne marquant aucune prise en charge énonciative mais énumérant les choix didactiques effectués comme des faits. Lorsque les pronoms sont employés, nous observons deux mouvements contradictoires.

D'une part, certains discours semblent témoigner d'une transition entre les tendances observées au primaire et celles relevées pour le secondaire II. Ils reflètent une évolution marquée par un abandon progressif du « on » collectif pour laisser les élèves réaliser les tâches. Certains discours peuvent se rapprocher de ceux énoncés par des enseignants du primaire et d'autres, au contraire, refléter les tendances discursives des enseignants du secondaire II. Toutefois, nous avons observé à l'intérieur de ces entretiens du secondaire I, un phénomène tout à fait contradictoire : un emploi récurrent du « on » pour des dispositifs concernant Laf, considérés comme « faciles » ou connus ; et, par contre, un emploi du « je » qui décide de laisser les élèves (« ils ») livrés à eux-mêmes. Malgré la difficulté estimée plus grande, les enseignants peuvent décider de ne pas s'impliquer dans les tâches en attendant juste de voir ce que les élèves font seuls. Ils se positionnent comme lecteurs plus expérimentés qui attendent de leurs élèves qu'ils travaillent seuls sur un texte plus complexe. Il s'agit, selon nous, d'une manière de se prémunir. Cette technique (surement inconsciente) peut être considérée comme une alternative au besoin de ne pas être seul à avoir la responsabilité de la séquence.

### *Secondaire II : l'enseignant décideur - l'enseignant décideur qui réalise avec l'archiélève*

Au secondaire II, les enseignants utilisent le « je » pour présenter les tâches qu'ils ont prévues pour les élèves « ils ». Pour l'enseignement de la lecture de la nouvelle de Lovay cependant, l'emploi du « on » redevient plus présent, comme si les enseignants se sentaient plus proches de leurs élèves face à ce texte et voulaient les accompagner dans son étude.

A travers les trois niveaux, les pronoms comme « on » et « vous » qui font référence à un autre groupe de référence (d'autres enseignants, les chercheurs, les lecteurs) mettent en évidence, par la prise en charge énonciative, un appel à une autre responsabilité dans les choix établis, qui ferait office d'argument d'autorité (Bronckart, 1996). On les retrouve pour justifier certaines prises de décision concernant la planification, de façon significative pour le texte de Lovay, à travers tous les niveaux.

L'archiélève qui ressort de cette analyse énonciative se distingue donc assez bien. Nous pouvons schématiquement opposer deux fonctionnements énonciatifs. Le premier oppose enseignant et élèves dans la paire « je » et « ils », ces derniers contribuant à la caractérisation de l'archiélève, étant exécutants de tâches qui leur sont dévolues et qu'ils savent assumer seuls. Ce rapport didactique est surtout caractéristique des discours portant sur les séquences sur la fable au secondaire II. Dans le second, l'apparition fréquente du « on » inclut l'enseignant dans le processus de lecture et d'interprétation conçu comme partiellement collectif, comme œuvre commune, l'archiélève étant ici aussi producteur de sens : il est, d'une certaine manière, moins élève et davantage lecteur.



## **Chapitre 11 La place de l'archiélève lecteur à travers les différences fondamentales de planifications**

Dans ce chapitre, nous mettons, d'une part, en évidence des différences de planification selon nos variables pour contribuer à définir ce geste des enseignants ; et, d'autre part, nous identifions la place prévue pour les élèves dans le discours sur la planification. Pour cela, nous procédons à une analyse du discours corrélée à une analyse du contenu des discours enseignants dans les entretiens pré. Les quatre éléments différentiels mis en évidence sont : 1) la structure de la séquence ; 2) le type de difficultés anticipées ; 3) les attentes de l'enseignant ; 4) les attentes des élèves. Ces différences permettent de mettre en évidence la place prévue pour les élèves dans les planifications selon les textes enseignés et les niveaux scolaires, et donnent ainsi d'autres indications sur la conception de l'archiélève selon ces deux variables.

### **Méthodologie**

Dans la lignée des analyses des entretiens pré, nous étudions différents marqueurs linguistiques tels que les temps verbaux (indicatif, présent, futur / conditionnel) et les modalisateurs (décrits dans le chapitre précédent) pour révéler la posture énonciative des enseignants vis-à-vis de leur planification (et non plus directement vis-à-vis des élèves). Nous avons vu que ces marqueurs peuvent révéler des postures assurées ou plus hésitantes. En nous appuyant sur les tendances observées précédemment, nous procédons également à une analyse de contenu pour faire ressortir les différences flagrantes dans les discours des enseignants lorsqu'ils expliquent leurs planifications et lorsqu'ils explicitent les difficultés qu'ils prévoient et leurs attentes pour les séquences. Les résultats qui ressortent de cette analyse suivent un mouvement ascendant : des données vers les quatre catégories observées. Ces tendances font émerger une place différente accordée aux élèves dans les planifications selon nos variables.

Les grandes différences de planification liées aux textes à enseigner se retrouvent globalement dans les trois niveaux, mis à part dans certains cas du secondaire I qui sont précisés. Pour cette raison, nous ne les illustrons pas systématiquement avec des exemples issus des trois niveaux, d'autant plus que beaucoup d'indices de ces tendances étaient déjà présents dans les extraits passés en revue jusqu'à présent. Il s'agit surtout de faire une synthèse de ces différences pressenties à travers les résultats précédents. Dans un second temps, nous résumerons les résultats observés en les croisant avec la variable des niveaux scolaires.

### **Résultats**

#### **1. La structure de la séquence et la place des élèves dans les planifications**

Nous observons, en premier lieu, certaines différences flagrantes dans les discours portant sur la structure prévue pour les deux séquences d'enseignement. Les planifications sont plus structurées et définies pour Laf, alors que pour Lov, elles sont plus globales et davantage basées sur des moments d'improvisation et/ou sur les réactions des élèves au texte.

### 1.1. Pour Laf : structure arrêtée et encadrée par l'enseignant

Pour la séquence Laf, nous avons vu que les enseignants étaient plus distants et plus confiants dans leurs propos par rapport aux activités qu'ils prévoient. Nous ajoutons que l'emploi des pronoms, « je » de l'enseignant face aux élèves « ils », fait ressortir une planification basée sur le travail de l'enseignant qui compte guider les élèves pour qui il ressent le besoin d'être « encadrant ». Nous mettons également en évidence que, dans les discours, la structure des séquences prévues qui se dégage pour Laf est beaucoup plus structurée et arrêtée. Les enseignants déclarent savoir « où ils veulent amener les élèves ». Dans le premier exemple, l'enseignante du primaire affirme (avec les verbes « savoir » et « vouloir » à l'indicatif présent) que si l'histoire a un sens, elle arrive pour « n'importe quel texte » à fixer des « objectifs » pour les amener là où elle le veut :

Ens : [Laf] (...) mais au niveau de l'histoire ça / ça a un sens **je sais où je veux les amener** (...) donc quand euh: même ça peut être euh n'importe quel texte / tant que moi je vais savoir où les amener et que j'arrive à fixer mes objectifs bah j'ai pas de souci à le traiter avec eux (1\_10\_pré 226-230)

L'enseignant suivant affirme être plus « au clair » et « plus préparé » pour Laf que pour Lov car la nouvelle l'a « déstabilisé » :

Ens : je suis déjà plus / plus au clair plus préparé par rapport à La Fontaine que par Lovay (...) euh en effet sur ce texte de Lovay j'ai été un peu plus déstabilisé (1\_3\_pré 74-77)

Dans l'exemple qui suit, l'enseignante du secondaire I déclare que la séquence Laf sera plus « structurée » que Lov car pour la fable elle « sait à quoi s'accrocher » :

Ens: [Laf] alors: oui / euh ça sera un peu plus structuré dans le sens que **je sais à quoi m'accrocher** donc je vaisH on va commencer par lire le texte (...) (2\_8\_Pré 560-563)

Nous sentons dans ces discours sur Laf l'influence de la présence de la nouvelle comme autre texte à enseigner. Les enseignants mettent en avant les caractéristiques de la fable qui leur permettent d'être plus surs d'eux souvent par contraste avec celles de la nouvelle.

### 1.2. Pour Lov : improvisation et appui sur les réactions d'élèves

Les discours sur Lov présentent des planifications moins précises qui prévoient plus de place pour l'improvisation et pour les réactions des élèves. Le premier exemple montre que contrairement à Laf, pour Lov, les enseignants ne savent pas « où ils peuvent mener » les élèves. L'enseignante se rattache par le « on » à la communauté des enseignants et n'affirme plus ses propos à la première personne comme pour Laf (tel que dans l'exemple issu de ce même entretien cité précédemment) :

Ens : [Lov] quand **on** comprend pas on a de la peine à aborder ce genre de truc en classe / surtout si on voit pas où on peut les mener quoi (1\_10\_pré 343-345)

Dans cet extrait, le texte devient même un « truc », ce qui indique que l'affirmation de ne pas le « comprendre » reflète aussi le fait de ne pas arriver à le rattacher à d'autres textes possédant des caractéristiques résistantes mais abordables, grâce à leurs apprêts didactiques. Durant les entretiens pré, les enseignants sont encore dans la recherche de compréhension et d'interprétation du texte. Leur présentation des dispositifs n'est pas arrêtée mais encore hésitante :

Ens : [Lov] alors euh j'ai lu plusieurs fois j'ai fait lire aussi à des collègues euh: encore une collègue me l'a résumé hier en disant « avalanche » « cage » « négresse » (*Che rit*) le reste je n'ai pas saisi / euh: après voilà **je sais pas** encore comment l'appréhender avec les élèves dans le sens où euh: / jH **j'hésite** / soit leur lire pour qu'ils aient la même sensation que moi que ça coule mais qu'**on comprend pas** forcément l'histoire / soit euh: leur donner le texte / et puis voiH voir ce que eux

comprennent du texte / et comment on réagit face à un texte qu'on ne comprend pas (1\_10\_pré 148-171)

Dans ce discours sur Lovay, l'enseignante commence par exprimer ses propres difficultés ressenties lors de la lecture de la nouvelle. Elle affirme ensuite ne pas savoir comment « l'appréhender avec les élèves ». Pour faire rencontrer le texte aux élèves, elle hésite entre deux dispositifs : soit une lecture qu'elle effectuera à voix haute, reflétant le propre chemin parcouru, « pour qu'ils aient la même sensation qu'elle » ; soit une lecture individuelle pour voir ce qui ressort de leur réaction, ce que « eux comprennent ». Nous notons l'utilisation du « on » en tant que « lecteurs face à ce texte » comme pour appuyer ses choix didactiques par le fait que tout lecteur « ne comprend pas forcément l'histoire ». L'enseignante se prend elle-même comme modèle de lectrice en difficulté (voir chapitre 5) : comme elle, elle veut voir comment les élèves « réagiront » face « à un texte qu'on ne comprend pas », ce qui met en avant un dispositif de *réactions au texte* qui est très fréquent dans les plans pour Lov (« avis des premières impressions », « réactions à chaud », etc.) et quasi absent des plans pour Laf.

L'extrait suivant illustre également la volonté des enseignants de se positionner comme détenteur de *la vérité*, posture qui est estimée impossible pour Lov. Dans ce cas, les enseignants pensent alors se baser sur les réactions des élèves. L'enseignant « aimerait » leur enseigner « ce qu'il pense être vrai » mais ce sera difficile pour Lov :

Ens : [Lov] **j'aimerais bien** leur enseigner moi ce que je pense<sup>↑</sup> et ce que je **pense** être vrai<sup>↑</sup> mais ça va être difficile donc c'est pour ça queH alors j'anticipe<sup>↑</sup> et c'est pour ça que je me laisse aussi libre-cours à leurs réactions: à ce qui va se passer: c'est pour ça que je suis très curieux de voir (1\_7\_pré 362-366)

Ce genre d'affirmations pose question dès lors qu'elles concernent l'enseignement de la lecture de textes réputés littéraires. Par définition, il n'existe pas *une vérité* concernant les textes mais plusieurs interprétations. Le texte de Lovay permet de contrebalancer cette idée : s'il n'y a pas « une réponse » reconnue et validée par les littéraires et les didacticiens, les interprétations des élèves seront plus entendues.

L'enseignante suivante du secondaire I déclare qu'elle introduira la séquence Lov en leur disant que l'étude du texte leur demandera de l' « imagination » et de la « créativité » car il s'agit d'un texte « un peu particulier » :

Ens : [Lov] je leur introduis en leur disant qu'ils vont se plonger dans un texte un petit peu particulier qui va leur demander de l'imagination et de la créativité (2\_10\_pré 47-48)

Les dispositifs prévus prennent d'emblée plus en compte le rôle des élèves par leur capacité imaginative et créative.

L'exemple suivant, issu du secondaire II, illustre le fait que les plans prévus sont moins arrêtés ou plus « approximatifs » pour Lov :

Ens : [Lov] c'est un plan de leçon euh un peu / un peu global hein (3\_6\_pré 58-64)

L'enseignant de l'extrait suivant a également préparé un plan assez vague basé sur deux questions générales liées au texte. Il affirme durant l'entretien qu'il improvisera pour la séquence Lov. Le chercheur lui demande alors s'il a des attentes particulières vis-à-vis de la séquence ou s'il compte juste improviser. L'enseignant répond qu'avec un tel texte, l'improvisation est « la règle du jeu » :

Che : [Lov] donc en fait vous n'avez pas d'attentes euh à priori avH avant la leçon et vous n'avez pas envie de focaliser sur quelque chose en particulier vous allez / improviser par rapport à ce qu'il se passe

Ens : c'est de la découverte / je crois que c'est la règle du jeu avec un texte pareil (3\_7\_pré 211-214)

Ce commentaire semble signifier qu'une séquence ne peut pas être anticipée et prévue de façon détaillée pour un texte tel que la nouvelle de Lovay. Tout se passe comme si, dépourvu de matériel didactique et d'analyse textuelle à disposition, l'enseignant ne pouvait pas, d'après son discours, réaliser des dispositifs didactiques pour appréhender le texte. Cet élément contraste les résultats obtenus par Tochon (1993a) (voir chapitre 7) pour qui les enseignants plus expérimentés semblent davantage improviser que les novices. Les discours sur Lov font apparaître un autre critère faisant préférer une planification liée à l'improvisation plutôt qu'à l'élaboration de dispositifs précis et arrêtés : la conception du texte (liée à ses apprêts et à sa réputation littéraire) influence ce choix. Pour un texte qui résiste à la lecture des enseignants et qui n'est pas apprêté didactiquement, non seulement l'improvisation est de mise mais les enseignants affirment également s'appuyer davantage sur les réactions des élèves qui pourront peut-être approfondir leur propre compréhension et interprétation du texte. Cette perspective renverse l'image de l'enseignant qui sait et qui enseigne ce qu'il sait aux élèves. L'enseignant pour Lov pense qu'il ne *sait* pas et peut potentiellement apprendre des élèves. A cet égard, nous avons opposé à la théorie de Rancière que les enseignants ne sont jamais « ignorants » : ils ont un bagage derrière eux et ils *savent* ce qu'ils doivent enseigner sans pour autant (bien) *savoir faire* (chapitre 5). Pourtant, dans les discours sur Lov, ils semblent se considérer comme ignorants malgré leur formation et leur expérience d'enseignants. Nous voyons cette *ignorance supposée* de l'enseignant comme la trace de la conception littéraire ambivalente mise en évidence par Daunay et intrinsèquement lié à l'objet réputé littéraire (voir chapitre 1).

## 2. L'anticipation des difficultés

Lorsque les enseignants énoncent les difficultés que la lecture et l'étude des textes pourraient représenter pour les élèves, celles-ci ne sont pas anticipées de la même manière. Pour Laf, les enseignants semblent connaître les élèves et pouvoir imaginer leur réaction dans les activités. Pour Lov, ils anticipent une réaction de surprise au texte mais projettent leurs propres difficultés de lecture sur celles des élèves.

### 2.1. Pour Laf : l'enseignant anticipe les difficultés des élèves

Selon les discours concernant la planification pour Laf, les enseignants semblent posséder *les réponses attendues* et peuvent guider les élèves dans cette direction. Les enseignants anticipent les difficultés qu'ils pensent que les élèves éprouveront grâce à ce qu'ils connaissent d'eux. D'après leurs discours, l'archiélève lecteur semble proche des élèves dans leur capacité en lecture. Par exemple, dans le premier extrait tiré du primaire, l'enseignante pense (« à mon avis ») que les élèves auront des difficultés de « vocabulaire » et de « tournures » de phrase :

Ens : [Laf] et puis j'aimerais leur distribuer le texte après / qu'on discute aussi du voc[abulaire] qui y a à l'intérieur parce qu'à **mon avis** ils vont / peiner sur pas mal de de mots de termes de tournures (1\_10\_pré 28-29)

L'enseignant du secondaire I de l'exemple suivant met aussi en évidence une difficulté anticipée liée au lexique des fables. Il se demande si les élèves « arriveront » à repérer des « termes » selon différents champs lexicaux :

Ens : [Laf] je trouvais assez intéressant de mettre en évidence deux trois champs lexicaux: et puis de voir s'ils arrivent à repérer des termes: parce que c'est: on se retrouve quand même toujours dans les fables: avec des termes qui sont pas toujours évidents pour les élèves: (2\_5\_pré 76-79)

Les difficultés énoncées pour Laf ne sont pas très nombreuses, et même, absentes dans les discours du secondaire II. Les enseignants n'ont pas forcément besoin de les mettre en avant explicitement car ils semblent confiants dans les régulations qu'ils devront potentiellement effectuer si des obstacles se présentent.

## 2.2. Pour Lov : l'enseignant comme modèle de lecteur en difficulté

Pour la séquence Lov, les enseignants justifient leurs choix didactiques en fonction des réactions des élèves au texte qu'ils anticipent. Nous avons vu que, dans le discours des enseignants, la réaction des élèves pour Lov était liée à leur surprise (que ce soit dans un sens positif ou négatif) lors de la découverte du texte. Les difficultés ne sont pas liées aux tâches spécifiques qui leur seront demandées. Les enseignants s'interrogent même sur les tâches qu'ils pourraient proposer pour aborder ce texte :

Ens : [Lov] c'est assez particulier donc euh: ça m'a quand même mis dans une condition où euh: les / ce que je pouvais faire avec euh / ce que je pouvais en faire avec un texte que j'étais en train de découvrir c'est pas venu rapidement donc euh j'ai quand même dû prendre du temps et puis euh: voir ce que j'avais à faire (1\_3\_ pré 86-90)

Lorsque le chercheur demande aux enseignants les difficultés qu'ils anticipent pour les séquences, dans les discours sur Lov, il arrive fréquemment que les difficultés énoncées soient les mêmes que celles qu'ils ont eux-mêmes ressenties. Dans le premier exemple, l'enseignant répond directement à la première personne et ne répond pas à la question des difficultés que pourraient ressentir les élèves mais énonce toutes celles qu'il a éprouvées lui-même :

Che : [Lov] qu'est-ce que vous arrivez à anticiper par rapport aux difficultés que eux-mêmes [les élèves] pourraient trouver ou

Ens: **moi le problème que j'ai eu** la première fois que je l'ai lu c'est que j'ai de tout de suite voulu interpréter justement je crois et j'ai eu tout de suite envie de / d'y voir euh / comment dire // j'ai / ouais j'ai eu envie d'y voir une morale ou une philosophie ou un dogme ou en tout cas je pensais qu'il y avait un message caché sous le texte et je pense que le vocabulH // le titre il est aussi pour ça pour nous faire penser un peu à un conte peut-être à une fable etc. puis au final au fur et à mesure des lectures je me suis dit qu'il n'y avait pas forcément un sens qui était si défini que ça alors j'ai défini mes pistes je me suis imaginé des choses j'ai affiné et je me suis fait ma propre interprétation qui m'est venue (...) (1\_1\_ pré 288-299)

Les difficultés que les enseignants imaginent sont identiques à celles qu'ils ont eux-mêmes éprouvées lors de leur lecture du texte. Ils vont chercher ensemble et l'enseignant pourra même approfondir sa compréhension grâce aux élèves. Les enseignants n'ont pas d'attente mais nous avons vu qu'ils « se réjouissent » de ce qui va sortir et certains imaginent même que les élèves puissent aller plus loin qu'eux ou prendre des chemins différents des leurs.

Dans l'exemple suivant, l'enseignant du primaire déclare que c'est « plus riche » de partir des propositions des élèves. Cela dit, il déclare aussi que la posture à adopter lorsque les élèves les « emmènent dans des terrains » tout à fait différents n'est pas toujours évidente, elle nécessite tout de même une certaine « maîtrise » :

Ens : [Lov] je trouve que c'est beaucoup plus riche d'attendre eux ce qu'ils proposent (...) mais c'est il faut maîtriser aussi / c'est pas toujours (*rire*) c'est pas toujours évident des fois ils nous emmènent dans des terrains qui ne sont pas du tout ceux qu'on attendait (1\_6\_ pré 174-177)

L'enseignante du secondaire II, dans l'exemple qui suit, s'interroge sur la manière dont les élèves réagiront au texte et si leur réaction correspondra à la sienne. Elle affirme que les élèves seront peut-être « plus ouverts » que les enseignants à « l'esprit étriqué » qui veulent « comprendre absolument » et « plaquer leur réalité » au texte :



Ens : [Lov] est-ce qu'ils vont vouloir aussi comme nous<sup>276</sup> / on a voulu le faire au départ / comprendre absolument puis de plaquer dans notre réalité à nous et être dans / très étriqué dans notre petit esprit étriqué et puis euh **peut-être** qu'ils seront plus ouverts que nous (3\_2\_pré 69-72)

Elle imagine qu'il y aura peut-être des difficultés mais elle les « découvrira » durant la séquence :

Ens : [Lov] ça va être intéressant de voir ce qu'ils auront fait / et puis aussi de voir peut-être au niveau du résumé quand dans la première partie on verra qu'ils auront **peut-être pas centrés sur les mêmes choses** non plus / donc de voir ce qui / si y a un problème dans la la comprH si ça fait ressortir / des difficultés de compréhension du texte ou pas en fait / si ça va les surprendre / où ça va les surprendre enfin / **ce qu'on aimerait** c'est que ce soit vraiment eux qui alimentent le débat et qui discutent entre eux / et qui: que **nous** on ait moins pas besoin d'intervenir / le moins possible disons (3\_2\_pré 30-36)

L'extrait se conclut sur cette volonté d'intervenir le moins possible en classe et que le « débat » soit essentiellement « alimenté » par les élèves.

Au secondaire I, par contre, il peut arriver que l'enseignant, même pour Lov, se positionne comme lecteur *expérimenté* face aux lecteurs moins expérimentés que sont les élèves. Comme pour Laf, l'enseignant, dans cet extrait, énonce l'une ou l'autre difficulté que les élèves pourraient rencontrer, par exemple :

Ens : [Lov] eh voir aussi qu'il y a une forme d'inversion dans le sens où: en fait: les élèves généralement ils voient pas forcément que la fin est au début↑ (...) (2\_5\_pré 237-241)

### 3. Les attentes des enseignants

A travers ces discours, nous avons vu se profiler certaines attentes dans les propos des enseignants. Cependant, nous constatons que ces attentes ne sont pas du même ordre entre celles concernant Laf et celles concernant Lov. Pour Laf, ils espèrent des élèves qu'ils réalisent les tâches demandées alors que, pour Lov, les enseignants ne semblent pas avoir d'attentes de la part des élèves car eux-mêmes ne possèdent pas *les* réponses. Ils sont simplement « curieux » de voir ce que les élèves pourront en retirer et leur apprendre. Les attentes sont liées à ce qui semble évaluable par les enseignants, pour Laf, ils détiennent la réponse « juste », qu'ils pourront évaluer, alors que ce n'est pas le cas pour Lov.

#### 3.1. Pour Laf : l'enseignant possède la réponse attendue

Les enseignants du primaire attendent un certain niveau en lecture de la part des élèves :

Ens : [Laf] en début du 8P on est quand même dans l'attente qu'ils qu'ils qu'ils soient des bons lecteurs (1\_1\_pré 156-157)

Dans l'exemple suivant, l'enseignante du secondaire II dit « espérer » que les élèves lui répondent « intelligemment » et qu'elle ne devra pas trop les aider :

Ens : [Laf] (...) **j'espère** qu'ils vont pouvoir me répondre intelligemment sur certaines euhH enfin faire sans problème ce que je vais leur demander de faire et puis euh m'amener les réponses que / que j'attends / **j'espère** que je vais pas trop devoir euh les / leur fournir le pain cuit dans la bouche hein mais ça jeH / **ça ne m'inquiète pas** je pense que ça va jouer (3\_6\_pré 326-330)

L'extrait se conclut sur l'affirmation que cela ne l'inquiète pas : d'après elle, ils répondront aux attentes énoncées.

Dans l'exemple suivant, l'enseignante du secondaire I pose ses attentes pour Laf mais en utilisant le conditionnel du verbe « aimer » à la première personne et le « on » collectif. Elle

---

<sup>276</sup> L'enseignante a préparé sa séquence Lov avec un autre enseignant.

est représentative du schéma inversé qui a été observé au sein de ce niveau scolaire dans le chapitre précédent : le « on » pour Laf, et le « je-ils » pour Lov en prévoyant de ne pas leur donner d'indication et qu'ils fassent le travail seuls. Les attentes pour Laf sont énoncées mais elle espère que cela ressortira de la discussion collective :

Ens : [Laf] j'aimerais qu'on arrive à écrire que le loup est une image pour les colons et / l'agneau une image pour les Indiens et puis pourquoi et puis j'ai préparé ça viendra dans la discussion j'espère euh: que l'agneau est naïf il était là avant il est d'accord de partager le loup il arrive il a faim comme les colons avaient soif d'or etc. etc. (2\_10\_pré 32-36)

### 3.2. Pour Lov : l'enseignant a des idées d'interprétation mais n'attend pas une réponse

L'enseignant qui déclarait attendre des élèves de 8P qu'ils soient de « bons lecteurs » dit, lors du discours sur Lov, n'avoir pas d'attentes de la part des élèves et veut simplement leur donner des pistes pour le texte dont il affirme qu'il leur posera problème :

Ens : [Lov] et euh j'ai pas des grandes attentes là c'est vraiment leur donner quelques pistes pour prendre un texte qui leur pose problème (...) (1\_1\_pré 262-263)

Cela semble signifier qu'être un « bon lecteur » de huitième primaire ne permet pas d'être un lecteur de la nouvelle. D'ailleurs, au fil des discours, il semble même qu'être un lecteur scolaire ou un enseignant de lecture ne donne pas accès à la lecture de cette nouvelle. Grâce aux dispositifs de lectures « fragmentaires » que l'enseignant proposera, il pense qu'ils seront moins perdus et qu'ils pourront saisir ensemble (« on ») certains éléments du texte. Ce ne sont pas des attentes mais un « pari » qu'il fait :

Ens : [Lov] **je pense** qu'en allant pas à pas comme ça après pour la deuxième partie pour la séquence Lovay euh on a moins de risque d'en perdre quand le texte il est distribué justement de manière fragmentaire: donc de par ce dispositif moi **je fais le pari** qu'on va euh qu'il y a certaines choses qui seront anticipées (1\_1\_pré 257-260)

La plupart du temps, les attentes exprimées par les enseignants pour Lov concernent non pas l'enseignement du texte mais la réaction et la participation des élèves en classe. L'inquiétude des enseignants liée à la gestion de la classe reflète leurs propres appréhensions : ils vont devoir les « cadrer » dans l'enseignement d'un texte pour lequel ils n'adoptent pas la posture énonciative de l'enseignant « cadrant » qui guide son savoir. Pour pouvoir adopter cette posture, ils doivent être très « au clair » et maîtriser les contenus. L'autre alternative est de s'appuyer sur ce qui ressortira de la discussion avec les élèves. Tout ceci est illustré dans l'exemple suivant issu d'un entretien du secondaire I :

Ens : [Lov] je je je pense je pense que je vais quand même recupérer ce que me disent les élèves alors ça veut dire que moi je dois être très au clair sur parce que **je vais devoir cadrer tout le temps** alors il faut que moi j'aie bien étudié le texte à l'avance / et je pense que je vais utiliser ce que me disent les élèves parce que je pense que l'idée c'est de faire des hypothèses de lecture sur le sens / alors pas dans le sens où il s'agit de trouver les clés parce que: parce que je crois pas que ce soit une histoire à clé / (2\_6\_pré 220- 226)

Dans le deuxième exemple, extrait du secondaire II, les préoccupations de l'enseignant sont d'ordre relationnel plus que didactique :

Ens : [Lov] (...) on a développé un bonne relation depuis l'anH au cours de l'année passée donc euh non je crois que **j'ai aucune inquiétude** je pense qu'ils vont participer que ça va bien se passer (3\_6\_pré 317-323)

Les inquiétudes des enseignants semblent moins liées à l'aboutissement d'une compréhension ou à des interprétations à la fin de la séquence qu'au bon déroulement relationnel durant celle-

ci. Ceci, d'une part, parce que les enseignants ne peuvent pas attendre des élèves une compréhension ou des interprétations d'un texte qui ne possède pas de « clés », ou encore, que les enseignants même affirment ne pas saisir ; d'autre part, parce que c'est une séquence décrochée de l'année qui ne représente pas d'enjeu pour les contenus qui sont à apprendre dans le programme annuel, et donc pas d'enjeu non plus en termes d'évaluation (malgré cela, les enseignants entretiennent tout de même des attentes pour Laf).

Il arrive rarement que les enseignants énoncent des attentes concernant la réalisation des tâches pour Lov. Si dans l'exemple concernant Laf, les attentes étaient formulées sous la forme d'un « espoir » pour lequel l'enseignante ne se faisait pas d'inquiétude, dans l'exemple suivant, ses attentes sont modélisées par le verbe « aimer » au conditionnel et l'adverbe « quand même » :

Ens : [Lov] disons par rapport au Lovay **j'aimerais quand même** qu'ils fassent le lien par les deux titres je dirais parce qu'il me semble qu'il y a une parenté euh un peu structurelle et symbolique comme ça et puis d'autre part euh / **j'aimerais** qu'ils puissent me dire quelque chose de:: euh: // du du sens ou de l'interprétation qu'on peut donner aux: aux éléments qui **à mon avis** véhiculent des thèmes liés au fonctionnement d'un groupe social et:: et euh à la question de ce que c'est qu'un leader en politique ou des choses comme ça (3\_6\_pré 337-345)

L'enseignante, cependant, ne connaît pas *la réponse* mais donne sa propre interprétation (« à mon avis »). Cette posture de non détenteur de *la vérité* semble inquiéter les enseignants alors qu'ils possèdent pourtant bien leurs propres interprétations et affirment suivre celles qui seront proposées par les élèves.

## 4. Les attentes des élèves

Lorsque les enseignants expriment les attentes que pourraient avoir les élèves, il s'agit toujours du discours sur la planification de Lov. Ne possédant pas la réponse « juste », les enseignants verront, sans attente, ce qui ressortira des élèves.

### 4.1. Pour Lov : l'enseignant a peur de ne pas répondre aux attentes des élèves

Les enseignants mentionnent les attentes qu'ils s'imaginent être celles des élèves. Celles-ci sont liées aux rapports que l'archiélève lecteur projeté par les enseignants entretient avec l'objet d'enseignement ou à la relation avec l'enseignant. L'archiélève lecteur attendrait des enseignants qu'ils lui donnent des clés d'interprétations pour le texte réputé littéraire, voire même « les » clés supposées « véritables » selon un discours « rationnel » et « cohérent ».

Dans le premier exemple, l'enseignante « pense » que les élèves seront « déçus » lors de la séquence Lov :

Ens : [Lov] **j'appréhende** leurs réactions parce que **je pense** qu'ils vont être déçus (1\_10\_pré 358-359)

Comme l'illustre le deuxième extrait, ces attentes sont liées aux habitudes concernant l'enseignement des textes réputés littéraires qui présentent, généralement, des explications rationnelles :

Ens : [Lov] les élèves ils sont pas habitués à: à ce qu'il y ait comme ça des concepts qui soient pas forcément clairs↑ qu'il y ait pas une explication rationnelle: totale: donnée↓ (2\_5\_pré 251-252)

L'enseignant du troisième exemple affirme que le texte de Lovay ne permet pas d'établir un « discours cohérent » et « assuré » comme le voudraient les élèves :

Ens : [Lov] les élèves attendent euh / **de la part du maître un discours cohérent** et qui est / et et qui est assuré alors qu'avec Lovay évidemment / c'est pas possible (3\_7\_pré 71-72)

Les enseignants craignent de ne pas pouvoir satisfaire les attentes de leurs élèves vis-à-vis d'eux et de l'enseignement de ce texte. Nous voyons encore une fois que cette crainte est issue de la conception asymétrique de l'enseignement que les enseignants partagent vis-à-vis de la relation didactique : l'enseignant détient le savoir et le transmet aux élèves.

## **5. Synthèse des résultats croisés : la place de l'archiélève lecteur dans la planification**

Au fil de ces exemples concernant les différences globales de planification selon le texte enseigné, nous avons relevé que l'archiélève lecteur qui apparaît dans le discours des enseignants a besoin d'être guidé et encadré, au primaire et au secondaire I, par les enseignants et au secondaire II, par une méthode d'analyse. Cependant, pour les séquences Lov, les enseignants ne se considèrent pas comme capables de le faire, qu'ils aient ou non des outils d'analyse à disposition : l'archiélève pourra être déçu ; il réagira de façon extrême au texte ; il sera plus libre, et même parfois livré à lui-même. En tout cas, il aura plus de place et sera davantage écouté par l'enseignant pour co-construire la séquence d'enseignement.

Les tâches pour Laf semblent choisies en fonction de la pratique habituelle, de ce qu'ils ont déjà vu (poésie/rime, langage soutenu, quelques éléments de narratologie), surtout aux niveaux secondaires où les enseignants ont recours aux méthodes d'analyse habituelles : le texte est un prétexte. L'archiélève est en train d'acquérir (primaire, secondaire I) ou possède (secondaire I, et surtout II) des outils de lecture. L'enseignant est assez confiant, même pour les tâches estimées plus complexes, il ne se fait pas trop de « souci » dans la réalisation des tâches demandées. Si l'enseignant prévoit un changement possible dans le scénario prévu, ce sera une décision propre, due à un manque de temps et non en lien avec les obstacles des élèves qui sont anticipés.

Le discours sur la planification des séquences Lov présente beaucoup plus d'inconnues. Les enseignants savent moins comment aborder ce texte car ils affirment ne pas l'avoir compris (et interprété) et/ou ils ne savent pas quelle sera la réaction des élèves si ce n'est qu'ils réagiront. Les contributions d'élèves sont perçues comme des moteurs de la séquence. L'archiélève lecteur est moins défini, il est un lecteur « perdu » face à la complexité estimée du texte autant que l'enseignant. La difficulté vient de la tâche de « lecture » et non des diverses tâches d'étude du texte. Celles-ci ne sont soit pas encore définies, soit suivront les apports des élèves, soit sont établies mais les enseignants n'ont pas d'attente particulière vis-à-vis de la réalisation de celles-ci. Le scénario est beaucoup moins clair, plus flou ; la structure n'est pas arrêtée et dépendra davantage des élèves. Les enseignants semblent ne pas recourir directement aux pratiques habituelles, ils se baseront sur les réactions des élèves et leurs capacités d'« imagination », grâce à laquelle ils vont pouvoir émettre des hypothèses. Dans certains cas, les enseignants recourent à des tâches dont ils peuvent avoir l'habitude, mais émettent des doutes vis-à-vis de la réalisation de ces tâches, ce faisant, ils questionnent les méthodes et non les élèves. L'archiélève lecteur est investi d'un rôle plus grand dans le déroulement de la séquence sur Lovay, ses apports pourront potentiellement enrichir l'étude du texte.

A travers les trois niveaux scolaires, selon les déclarations des enseignants, la structure des séquences Laf est présentée comme très arrêtée, les enseignants attendent des réponses précises et anticipent des difficultés qu'ils estiment pouvoir dépasser avec les élèves. Alors que pour les séquences Lov, la structure est décrite comme plus ouverte, les enseignants se considèrent comme lecteurs démunis face au texte autant que leurs élèves, ils ne possèdent pas « la réponse attendue » et laissent une place beaucoup plus grande à la discussion et

l'improvisation en fonction des réactions des élèves. Quelquefois, les enseignants du secondaire I ont une position différente et s'affirment comme détenteurs du savoir, même pour Lov, mais déclarent préférer voir ce que les élèves comprennent et comment ils interprètent le texte.

Au primaire et parfois au secondaire I, pour la fable, les potentielles difficultés évoquées sont inhérentes aux dispositifs prévus et semblent facilement anticipées par l'enseignant (problème de vocabulaire, d'identification du narrateur, etc.). Au secondaire II, elles ne sont pas évoquées si ce n'est que l'un d'eux déclare espérer ne pas devoir trop leur « fournir le pain cuit dans la bouche ». Pour la nouvelle de Lovay, les difficultés énoncées viennent dès la rencontre avec le texte. A travers les niveaux, les difficultés imaginées pour Lov sont identiques à celles rencontrées par les enseignants. Parfois, et surtout au secondaire I, il arrive que les enseignants affirment avoir « compris » le texte mais attendront tout de même de voir (exclusivement) ce qui ressort des élèves, sans donner leurs propres interprétations. Les autres enseignants se positionnent comme « ignorants » et affirment leur curiosité et même leur « réjouissance » quant aux interprétations qui seront proposées par les élèves. Dans les deux cas, et contrairement au discours sur Laf, ils n'expriment pas d'attentes concernant le travail que les élèves devront effectuer. Dans leur discours sur la séquence de Lovay, apparaît plutôt le souci des attentes des élèves envers les enseignants, auxquelles ils craignent de ne pas répondre, ce qui n'apparaît absolument pas dans les discours pour la séquence sur la fable.

## Conclusion

Les différences globales qui ont été observées à travers notre étude de cas relèvent de la structure des séquences ; des difficultés qui sont anticipées ou non ; et des types d'attentes présentes dans le discours concernant celles de l'enseignant vis-à-vis des élèves et celles supposées des élèves vis-à-vis du texte et de son enseignement.

Grâce à l'analyse des temps verbaux et des modalisateurs, nous avons mis en évidence deux profils d'enseignants : l'un plus confiant dans sa séquence pour la fable, et l'autre présentant plus d'appréhensions pour la séquence sur la nouvelle. L'analyse du contenu des discours nous a permis de mettre au jour le lien de ces grandes tendances avec les conceptions des enseignants, d'une part, à propos de la relation didactique concernant le savoir enseigné, et d'autre part, à propos du texte réputé littéraire.

Nous expliquons les tendances observées par la différence estimée de complexité et les caractéristiques intrinsèques des deux textes, classique et contemporain. Malgré les difficultés que la fable peut engendrer (dues au vocabulaire de son époque d'écriture et à la démarche argumentative aboutissant à une morale « immorale »), les enseignants sont beaucoup moins réticents pour l'enseigner, grâce à ses caractéristiques classiques, dont ils ont l'habitude et la multitude de ressources didactiques qu'ils ont à disposition.

Par son aspect déconcertant, aussi bien au niveau du contenu que de la structure, la nouvelle pourrait, selon les enseignants, présenter plus d'obstacles. Ceux-ci sont pointés au niveau de la découverte du texte plutôt que dans les tâches que les élèves auront à réaliser. La planification de la séquence en témoigne : d'une part, l'analyse du texte se centre sur le texte lui-même pour la nouvelle alors que l'explication de la fable fait appel à une série d'informations externes au texte et, d'autre part, la lecture de la nouvelle est presque systématiquement suivie d'une sorte d'activité de *transition* avant l'analyse du texte : celle des impressions subjectives des élèves. Les enseignants plus « perdus » devant ce texte s'en remettent aux élèves, laissent l'interprétation libre, alors que pour la fable, ils savent « où ils veulent les amener » et les guident dans ce sens.

Si pour la fable, les enseignants déclarent durant les entretiens avoir certains objectifs et certaines attentes vis-à-vis des élèves, pour la nouvelle, ce sont les attentes des élèves qui apparaissent dans leur discours. Ils se sentent, en quelque sorte, démunis face au texte, et se disent curieux des réactions ou « trouvailles », et des interprétations des élèves. Ils expriment même parfois un souci de ne pas répondre aux attentes des élèves, ce qui n'est pas présent dans leurs discours à propos des séquences sur la fable.

Cette différence d'attentes quant à la compréhension et aux interprétations du texte de la part des enseignants se reflète dans le genre d'activités qu'ils choisissent durant les deux séquences. Le fait qu'il n'y a pas de connaissances requises au sujet de Lovay a pour conséquence que c'est le texte lui-même qui, dans un certain sens, agira sur les élèves. L'action du texte lui-même sur les élèves, ou la façon dont les élèves réagiront au texte sont mises en avant : la difficulté que nous imaginons liée à la *bizarrierie* du texte entraîne l'adoption de dispositifs didactiques différents.

Au fil des exemples, nous observons qu'une des appréhensions des enseignants est celle de ne pas pouvoir occuper la posture asymétrique qu'ils adoptent généralement (et dans laquelle ils se projettent pour Laf) : en *savoir* plus que les élèves pour pouvoir les guider dans leur lecture. La posture des enseignants vis-à-vis des deux textes est révélatrice de leur conception de l'enseignement du texte réputé littéraire : le fait de ne pas savoir où les mener ou de ne pas *connaître la réponse* semble inquiéter les enseignants. Pourtant, une interprétation pourrait ne pas être plus « vraie » qu'une autre. La réponse attendue par l'enseignant doit-elle forcément correspondre à sa propre interprétation ? Les discours sur Laf laissent penser que c'est ainsi que les enseignants perçoivent l'enseignement en classe de littérature. Le sentiment des enseignants est lié au caractère évaluable de la réponse « juste » qu'ils détiennent. Face au texte de Lovay, ils se trouvent alors, selon leurs propos, complètement démunis. Malgré leur formation et leur bagage professionnel, les enseignants se croient *ignorants* pour enseigner ce texte. Ainsi, il semblerait que ce soit la réputation littéraire du texte qui crée cette *ignorance supposée*. L'archiélève lecteur met en évidence le processus de disqualification ; et la perspective asymétrique de la conception qu'ont les enseignants de l'enseignement s'inverse : ce n'est plus l'enseignant qui *sait* et qui *enseigne* son savoir aux élèves mais l'enseignant qui ne sait pas et qui peut potentiellement *apprendre* des élèves. En permettant à l'élève de prendre sa place dans la lecture de Lovay, la surprise des enseignants marque positivement cette disqualification et encourage à penser autrement le rapport au texte réputé littéraire et à son enseignement.



## Synthèse de la partie 2

L'analyse multifocale de l'archiélève lecteur émergeant dans le discours des enseignants sur la planification a permis de caractériser cette entité. Les trois angles d'attaque choisis pour cette partie d'analyses ont été les suivants : le degré de différenciation de l'archiélève, la posture énonciative des enseignants et les différences fondamentales dans les planifications prévues. Il en est ressorti différents portraits d'archiélèves lecteurs variant selon les enseignants du primaire, du secondaire I ou du secondaire II et selon l'objet textuel de la séquence sur lequel portait leur discours. Nous synthétisons nos résultats en faisant ressortir deux éléments saillants : le continuum des marques de différenciation dans les discours et le processus de disciplinon sous-jacent à la caractérisation des archiélèves lecteurs de la fable et lecteurs de la nouvelle à travers les trois niveaux scolaires.

### 1. De l'indifférenciation à la différenciation de l'archiélève lecteur

Dans leur discours, les enseignants effectuent un déplacement. Celui-ci suit le déroulement des entretiens qui, dans un premier temps, portent généralement sur la séquence prévue pour la fable et, dans un deuxième temps, concernent la séquence sur la nouvelle<sup>277</sup>. Les changements opérés dès le passage aux discours sur Lov reflètent une évolution de l'indifférenciation à la différenciation de l'archiélève lecteur. Notre synthèse permet de dégager quatre aspects du déplacement.

#### 1.1. Des élèves implicites dans les tâches aux élèves spécifiques

Quand les enseignants présentent la planification qu'ils ont prévue pour les séquences sur la fable, les élèves sont peu présents dans leurs discours alors que lorsqu'ils abordent la planification pour la séquence sur la nouvelle, les élèves sont nettement plus mentionnés. L'archiélève lecteur de la fable, qu'il soit indifférencié de façon implicite ou explicite, correspond à un *élève collectif*. L'archiélève lecteur de la nouvelle est davantage différencié : il s'agit souvent pour les enseignants (de primaire et de secondaire II) de nuancer l'image idéalisée de la classe qu'ils ont donnée précédemment (pour Laf) en distinguant des *groupes de références*. Ceux-ci renvoient, généralement, aux groupes d'élèves décrits comme « bons lecteurs », « moins bons lecteurs » ou « en difficulté de lecture ». Les critères de ces distinctions ne recouvrent pas directement les particularités d'une lecture *scolaire* mais la notion de prise de plaisir, la quantité de lectures, et la rapidité en lecture. Au primaire, la spécification d'élève(s) particulier(s) joue le rôle d'illustration de (rares) élèves faisant exception et confirmant les premières généralisations. Au secondaire I, l'archiélève lecteur est presque toujours indifférencié reflétant des images contrastées mais moins idéalisées qu'aux autres niveaux. Les rares différenciations servent à renforcer une image plutôt négative de la classe. Au secondaire II, l'archiélève lecteur est autant indifférencié que différencié mais des élèves spécifiques ne sont jamais mentionnés. Précisément, lorsqu'ils le sont, il s'agit d'élèves absents de la classe.

---

<sup>277</sup> Les mêmes tendances sont observées dans les rares cas où les enseignants commencent par parler des séquences prévues pour la nouvelle.



## **1.2. De la classe de « bons lecteurs » aux problèmes de gestion de classe**

Les caractéristiques des élèves, qui sont mises en avant dans les discours sur les séquences portant sur la fable, concernent le rôle d'élève dans les tâches de lectures (explicitement ou implicitement dans les tâches). Les élèves sont alors généralement décrits comme de bons lecteurs. Les difficultés qui sont parfois anticipées par les enseignants concernent des contenus particuliers ou la mise en place de dispositifs d'exercices de lecture (appropriation, commentaires et discours sur la réception du texte, voire partie 3). Lors du discours sur Lov, les enseignants mentionnent des craintes renvoyant à la gestion de la classe. Si pour Laf, les préoccupations des enseignants concernent le travail des élèves dans les tâches de lecture, celles annoncées pour Lov sont davantage liées aux comportements des élèves. Ceux-ci, dès la découverte du texte, risquent, d'après les enseignants, d'être désorientés au point de ne plus pouvoir se comporter en *élève* (selon le processus de discipline dont nous parlons ci-après).

## **1.3. Des élèves aux enfants et aux adolescents**

Les « élèves » mentionnés dans le discours pour Laf peuvent alors, dans les discours sur Lov, être désignés comme des « enfants » (au primaire) ou « adolescents » (au secondaire I). Ceci met en évidence le passage d'une caractérisation scolaire, relevant du statut institutionnel des élèves, à une caractérisation extrascolaire se référant au statut civil ou psychologique des élèves. L'archiélève lecteur de la fable est un élève ayant des acquis scolaires qui lui permettront d'entrer dans les tâches alors que ces acquis ne serviront pas à l'archiélève lecteur de la nouvelle.

## **1.4. De l'archiélève lecteur outillé à l'archiélève lecteur démun**

Grâce à ses acquis scolaires, l'archiélève lecteur sera outillé (ou en train d'apprendre à l'être) pour la lecture de la fable. Pour la lecture de la nouvelle, ces acquis ne seront pas forcément nécessaires (au secondaire II, ils pourraient même représenter un frein à la lecture du récit). Les caractéristiques mentionnées par les enseignants qui pourront aider les élèves à lire la nouvelle sont d'ordre extrascolaire, ou du moins, *extradisciplinaire* : par exemple, une imagination moins outillée, un esprit plus mathématique que littéraire, ou encore le goût du jeu.

Ces divers constats du déplacement de la description d'un archiélève indifférencié lecteur de la fable vers un archiélève différencié lecteur de la nouvelle nous amènent à mettre en avant la conception du processus de discipline présente en filigrane dans le discours des enseignants.

## **2. Le processus de discipline : de la progression à l'angle mort**

Les discours des enseignants sur leurs élèves mettent en évidence le processus de discipline de ces derniers et la conception que les enseignants en ont. Pour les séquences sur la fable, l'archiélève lecteur du primaire est en voie de scolarisation, ce qui correspond à l'entrée dans le processus de discipline ; au secondaire I, il est assimilé aux dispositifs ou en voie de discipline par des méthodes ; et au secondaire II, il est discipliné par une méthode d'analyse textuelle. Bien que les savoirs soient disciplinarisés à travers tous les niveaux, nous indiquons par le choix des termes de « scolarisation » (au primaire) et de

« discipline » (aux secondaires) le poids plus important de la discipline du point de vue de sa composante littéraire et de ses méthodes aux niveaux secondaires. Pour les séquences sur la nouvelle, par contre, ce processus de discipline est quasiment absent des discours des enseignants, comme s'il ne pouvait pas avoir lieu à travers l'étude de ce texte, ou lorsqu'il semble accompli (au secondaire II), comme s'il ne pouvait pas servir (voire même desservir) cette lecture (ce sont alors les méthodes qui sont remises en question).

### **2.1. De l'enseignant décideur à l'enseignant ignorant ou le besoin de recourir à d'autres autorités que la sienne**

Ainsi, les enseignants se positionnent comme détenteurs du savoir et décideurs des tâches à réaliser pour la fable. Ils possèdent, grâce à la tradition scolaire et littéraire, une interprétation du texte qui leur semble « juste » et donc évaluable. Pour la nouvelle, au contraire, ils estiment ne pas avoir de réponse à enseigner aux élèves et se semblent parfois se considérer comme ignorants face au texte, ne pouvant recourir à aucune tradition didactique ou littéraire. Ils espèrent d'ailleurs énonciativement être appuyés et secondés par les chercheurs responsables de leur situation.

### **2.2. Renversement de la relation asymétrique entre l'enseignant et les élèves**

La réputation littéraire des textes influence la conception de l'enseignement de textes à travers une posture asymétrique habituelle : les enseignants considèrent les élèves comme des lecteurs naïfs devant apprendre de l'enseignant plus savant ou expérimenté. Cette posture est présente dans leurs énonciations et dans leurs discours pour les séquences sur la fable. Par contre, les enseignants peuvent se positionner comme ignorants tout autant que les élèves pour la lecture de la nouvelle. Ils se placent alors comme lecteur naïf au même titre que les élèves, et imaginent même que ce sont eux qui pourront apprendre de leurs élèves. A cet égard, les difficultés pour la fable semblent anticipées (au primaire et au secondaire I<sup>278</sup>) alors que pour la nouvelle, elles sont questionnées et correspondent, souvent, à celles des enseignants eux-mêmes. Le renversement de la posture se reflète aussi dans les attentes des enseignants. Pour la fable, elles concernent la réalisation des élèves selon les réponses attendues ou « justes », alors que, pour la nouvelle, elles relèvent des exigences supposées des élèves de recevoir la réponse juste de la part de leur enseignant.

Quelques enseignants du secondaire se positionnent tout de même comme détenteurs du savoir mais décident de laisser les élèves « seuls » pour la lecture de ce texte. Ceci met en évidence une tendance observée à travers tous les niveaux : la place plus grande accordée aux élèves (qu'ils soient « accompagnés » ou non) dans la réalisation des tâches pour la séquence sur la nouvelle.

### **2.3. Plus de place à l'improvisation et aux réactions des élèves**

Les séquences prévues pour la fable possèdent une structure plus arrêtée, laissant peu de place, du moins à priori, aux élèves. Au fil des niveaux, les discours sur la nouvelle accordent de plus en plus de place à l'improvisation, prévue dans la planification. Les enseignants comptent suivre les propositions des élèves. A travers tous les niveaux, les enseignants se disent curieux de ce que les élèves pourront apporter à la séquence. D'après leurs discours, les enseignants se situent d'emblée dans une posture de co-construction de l'objet à enseigner

---

<sup>278</sup> Au secondaire II, les difficultés anticipées ne sont pas mentionnées.

quand il s'agit de la nouvelle. Pour la fable, ils se positionnent en guides encadrant cette co-construction.

#### **2.4. D'un archiélève lecteur accompagné à un élève autonome dans les tâches, voire livré à lui-même**

L'analyse du discours des enseignants met en avant un archiélève lecteur accompagné par l'enseignant du primaire pour les deux séquences (mais de façon plus prononcée pour Lov). Au secondaire I, l'archiélève lecteur est autonome pour Laf et Lov ; ou, plus rarement, il est soit accompagné dans les tâches pour l'une des deux séquences (Laf ou Lov) et livré à lui-même pour l'autre séquence (Lov ou Laf). Au secondaire II, l'archiélève lecteur de la fable est autonome, alors que, pour la nouvelle, il est presque autonome mais devant être partiellement accompagné par l'enseignant.

Ces constats concernant la planification déclarée et la place accordée aux élèves dans les tâches sont comparés aux pratiques effectives observées dans les séquences d'enseignement menées par ces mêmes enseignants, dans le deuxième volet d'analyses (partie 3). Le geste de planification qui a été mis en avant d'après le discours enseignant reflète un processus non linéaire de va-et-vient entre une structure de base et des ajustements selon la préparation de régulations internes en amont de la séquence. Notre hypothèse est que ce processus continue durant la séquence où l'enseignant se montre plus ou moins flexible en adaptant son plan, notamment, par des régulations internes.

**PARTIE 3 – LES MODIFICATIONS  
DE PLANS ET LES ECARTS ENTRE  
L'ARCHIELEVE LECTEUR ET LES  
ELEVES EN CLASSE**



## Introduction

La troisième et dernière partie<sup>279</sup> présente l'étude de l'écart entre les séquences prévues (pratiques envisagées) et les séquences réalisées (pratiques effectives). Les modifications de plans sont identifiées à partir de la comparaison entre les présynopsis et les synopsis et permettent de mettre en évidence l'écart entre l'archiélève lecteur à qui s'adresse le plan et les élèves en classe. Cet écart met aussi en avant le rôle des élèves dans la co-construction de la séquence, qu'il soit anticipé, prévu et attendu par l'enseignant ou non. En effet, nous pensons que les différences entre le prévu et l'imprévu peuvent avoir pour origine les élèves quand ils le nécessitent, c'est-à-dire quand les besoins de l'archiélève lecteur semblent trop éloignés de ceux des élèves de la classe. Ce deuxième volet d'analyses pourra être corrélé aux résultats obtenus dans le premier volet (partie 2) en établissant les liens entre les degrés de différenciation de l'archiélève et leur proximité avec les élèves de la classe. Sur la base des différentes facettes étudiées, nous définirons enfin les caractéristiques du geste de planification de séquences d'enseignement de textes réputés littéraires.

Les trois questions qui guideront cette partie, toujours articulées selon les variables des niveaux scolaires et de la nature des textes enseignés, sont les suivantes :

- 1) Quelle est la fréquence des dispositifs qui subissent des modifications et de quels types sont ces modifications ?
- 2) Quelles dimensions textuelles sont en jeu dans les dispositifs modifiés ?
- 3) Quelle est l'influence de l'objet, de l'enseignant et de l'élève dans les modifications de plans ?

La première question, abordée dans le chapitre 12, permet d'établir différentes catégories de modifications selon deux types : lorsque les modifications ont lieu dans la structure des séquences ou au sein des tâches de celles-ci. Sur la base de ces catégories, les analyses donnent un aperçu global et quantitatif des modifications de plans.

Le chapitre 13, qui répond à la deuxième question, consiste en grande partie en la présentation des démarches méthodologiques effectuées pour réaliser la catégorisation des dimensions textuelles enseignées dans les séquences et la description détaillée de celles-ci selon les trois modes d'approche du texte (appropriation, commentaire et discours sur la réception). Quelques résultats globaux permettent de mettre en évidence les contenus en jeu dans les modifications et leur rôle sur celles-ci.

La recherche de la part d'influence dans les modifications, ayant pour origine le texte enseigné, les choix de l'enseignant ou encore les contributions des élèves, est investiguée dans le chapitre 14. Une analyse approfondie de chaque activité des séquences est effectuée dans le but de mettre en évidence les causes didactiques des modifications de plans. Etant donné le nombre élevé de dispositifs dans les dix-huit séquences étudiées, ceux-ci sont précisément décrits chronologiquement, selon les modifications subies, dans l'annexe 9. Le chapitre 14 présente un tableau schématique des modifications entre les tâches déclarées et celles réalisées en classe et synthétise les analyses pour chaque séquence.

---

<sup>279</sup> Les analyses de cette partie font l'objet d'un chapitre synthétique dans le livre collectif de GrafèLitt (Franck, à paraître).

Les analyses de discours et de contenus des trois chapitres portent sur les dix-huit séquences sélectionnées (dont les neuf entretiens ont été étudiés dans les chapitres 10 et 11). Les chapitres 12 et 13 présentent des résultats d'ordre quantitatif et mettent en avant une description méthodologique détaillée issue d'un mouvement ascendant et descendant permettant de réaliser des catégories de modifications sur la base des données (types de modifications ; dimensions en jeu dans les modifications). Ils donnent une orientation aux analyses approfondies, d'ordre qualitatif, du dernier chapitre (14). Les rôles des élèves dans la co-construction sont corrélés aux caractéristiques des archiélèves lecteurs différenciés et indifférenciés, qui ont été identifiés selon les enseignants dans le premier volet d'analyses. Nous pourrions conclure en présentant et en décrivant le geste de planification de l'enseignement de textes réputés littéraires selon les niveaux scolaires et selon la nature des textes enseignés.

## Chapitre 12 Les modifications de plans dans la structure et dans les tâches : confrontation des présynopsis et des synopsis

Le propos de ce chapitre touche à l'étude de l'écart entre des séquences d'enseignement planifiées (pratiques envisagées) et des séquences réalisées (pratiques effectives). Nous identifions les modifications de plans grâce à la confrontation entre les présynopsis, reflétant le plan prévu par les enseignants, et les synopsis, schématisant les séquences effectives. Le but est de comprendre, d'un côté, la part d'imprévisibilité dans les dispositifs prévus par les enseignants, et d'un autre côté, l'adaptabilité des enseignants aux besoins des élèves en classe lorsque ceux-ci ne correspondent pas (tout à fait) à ceux de l'archiélève lecteur prévu par le plan. Nous visons à identifier les types de modifications ayant lieu, d'une part, au niveau de la structure des séquences, marquant une flexibilité dans l'ordre et la hiérarchisation des dispositifs didactiques ; ou ayant lieu, d'autre part, au niveau des tâches, mettant en avant une adaptation potentielle aux besoins des élèves en classe. Nous voulons également observer ce que les moments de la séquence les plus favorables aux changements révèlent de la planification. Les dispositifs non modifiés seront également pris en compte pour mettre en avant d'autres indicateurs possibles concernant la planification et la révision de plan. A travers ces différents éléments investigués, nous constaterons l'influence sur les modifications de plans des niveaux d'enseignement et de l'appartenance (ou non) du texte enseigné à la tradition littéraire, scolaire et disciplinaire. La question générale qui guide ce chapitre est la suivante : quelle est la fréquence des dispositifs qui subissent des modifications et de quels types sont ces modifications ?

Nous partageons l'affirmation de Tochon (1993a) selon laquelle

(...) exiger que l'enseignant(e) respecte son plan écrit initial revient à lui imposer la plupart du temps d'échouer dans la relation éducative, celle-ci requérant une souplesse qui explique qu'un plan ne peut être saisi dans la continuité fluide des activités (p. 87).

Nous voulons précisément décrire les modifications, selon nous inévitables, entre ce qui est prévu et ce qui se passe en interaction, car nous considérons les imprévus de la séquence comme des lieux privilégiés où observer le rôle des élèves dans la co-construction de l'objet enseigné. Notre idée n'est pas d'émettre un jugement sur le travail enseignant s'il ne suit pas à la lettre son plan, étant donné que les modifications de plans sont, selon nous, inhérentes et parfois même indispensables aux séquences lorsqu'il s'agit d'une adaptation aux besoins de la classe durant l'interaction : « la planification est constamment réajustée par l'enseignant qui doit s'adapter continuellement à un terrain pédagogique » (Tochon, 1989b, p. 26). Nous voulons donc identifier les *zones d'initiatives* (Gomez, 2004) des enseignants et le rôle accordé aux élèves dans la co-construction des séquences. Ces modifications sont aussi toujours liées, dans notre perspective, à l'objet, c'est-à-dire aux textes enseignés et à leur nature. Ainsi, plus que les causes pédagogiques des modifications, ce sont les causes didactiques que nous souhaitons mettre au jour.

Nous pensons qu'en plus de l'expérience et des contenus intériorisés par les enseignants qui leur permettent une plus grande flexibilité (Tochon, 1989b, 1993a, 2004), la réaction aux dispositifs proposés pourra changer d'une classe à l'autre, d'un niveau scolaire à l'autre et aussi de l'enseignement de la lecture d'un texte à l'autre selon les caractéristiques scolaires,



littéraires et disciplinaires du texte. Par la présence du texte de Lovay dans notre corpus de textes à enseigner, notre recherche sur la planification d'enseignement de textes réputés littéraires pose la question globale de savoir si tout texte peut être appréhendé selon les mêmes démarches d'enseignement.

Nous voulons donc vérifier, grâce à nos variables, si le niveau d'enseignement et la nature traditionnelle et didactisée des textes enseignés peuvent avoir une influence sur les modifications de plans, ce qui pourrait enrichir les résultats de Tochon par l'observation de nouvelles variables propres à l'objet d'enseignement littéraire. Notre hypothèse est que pour un texte n'appartenant pas au canon littéraire de la discipline, tel que celui de Lovay, et n'étant pas non plus didactisé, la part d'imprévisibilité est majeure, indépendamment des années d'expérience de l'enseignant. Cela dépend aussi fortement du niveau auquel ce texte est enseigné, selon le rapport différent à la tradition scolaire et littéraire qu'entretiennent les enseignants d'un niveau à l'autre.

Par le nombre élevé d'exercices didactiques existants, testés par une longue pratique, étant à disposition des enseignants pour la fable, nous faisons l'hypothèse que les modifications pour la séquence sur ce texte seront peu nombreuses et auront lieu davantage au niveau de la structure des dispositifs et non des tâches elles-mêmes. Par ailleurs, notre étude menée dans la première partie d'analyses sur les plans prévus durant les entretiens pré permet également de formuler quelques hypothèses allant dans ce sens. Les séquences Laf présenteraient des plans rendant les séquences plus prévisibles en fonction des apprêts didactiques du texte. Nous imaginons y trouver peu de transformations sur la structuration des séquences avec quelques aménagements de surface. Cependant, si l'archiélève lecteur est trop éloigné des élèves et de leurs besoins, nous pourrions observer des modifications au sein des tâches.

Au contraire, vu l'absence d'outils didactiques concernant la nouvelle, nous faisons l'hypothèse que les dispositifs créés par les enseignants subiront plus d'adaptations au fil des interactions, et donc au sein des tâches, durant cette toute première application en classe. Les plans pour Lov issus des entretiens rendent plus imprévisibles les séquences compte tenu de l'absence d'apprêts. La planification est plus floue et nous nous attendons donc à observer des modifications de structure et également des modifications au sein des tâches. Nous précisons tout de même que l'*improvisation*, étant en partie *prévue* dans les plans pour Lov, ne consistera pas forcément en une modification de plan et reflètera, en quelque sorte, un archiélève lecteur de Lovay aux besoins proches de ceux des élèves en classe.

Les commentaires de certains enseignants issus de nos entretiens rejoignent ce qu'ont constaté Barrère (2011) et Tochon (2013) lorsqu'ils affirment qu'une séquence trop rigide, ne laissant pas place à l'improvisation et à la prise en compte des réactions des élèves, ne constitue pas une « bonne leçon ». Nous analyserons des éléments caractéristiques permettant ces déplacements et adaptations fonctionnelles selon les dimensions de l'objet planifié. En effet, suite à Schubauer-Leoni et Chiesa Millar (2002), Ligozat (2009), Daina (2013) et De Kesel et al. (2013), nous estimons que l'ancrage didactique disciplinaire et la spécificité de l'objet enseigné sont nécessaires pour cerner le geste didactique de planification enseignante.

Nous considérons l'enseignement et l'apprentissage comme une co-construction entre enseignant et élèves et nous pensons que les élèves jouent un rôle fondamental dans toute séquence d'enseignement. De plus, nous pensons que, même si ce rôle n'est pas quantifiable et exactement prévisible, il apparaît davantage dans des séquences mettant en place un processus de compréhension et d'interprétation de texte. Nous corrèlerons les moments de modification avec l'émergence des contributions d'élèves dans l'interaction, qui se déclinent, nous le rappelons, aussi bien en obstacles qu'en apports d'élèves.

Nos questions de recherche spécifiques à ce chapitre sont les suivantes :

- Dans quelle proportion les enseignants modifient-ils les plans et les dispositifs qu'ils contiennent ? Sont-ils plus ou moins flexibles ?
- Les modifications interviennent-elles davantage dans la structure générale de la séquence et de l'enchaînement des dispositifs entre eux, ou plutôt, au sein même des dispositifs, dans les tâches énoncées ?
- Y a-t-il des moments de changement plus propices que d'autres au sein des séquences ?
- Que révèlent les dispositifs non modifiés à propos de la planification et de la révision de plan ?

Chaque question est articulée par l'étude de l'influence de chacune de nos variables sur les résultats obtenus pour rendre compte des modifications de dispositifs au primaire ou aux niveaux secondaires, dans l'enseignement de la fable ou de la nouvelle.

## **Méthodologie**

Au sein de ce chapitre, l'analyse des dix-huit séquences étudiées (voir chapitre 8) est globale et met en évidence des données quantitatives concernant les modifications de plans. Pour répondre aux questions exposées précédemment, nous procédons en cinq étapes. D'abord, nous comparons les présynopsis et les synopsis des séquences. Ensuite, nous effectuons une catégorisation des modifications observées selon deux types : les modifications de structure et les modifications de tâches. Puis, nous identifions les moments semblant propices aux changements de plan. Nous comparons aussi la durée prévue pour les séquences avec la durée effective des séquences. Enfin, nous réalisons également une catégorisation des dispositifs ne subissant aucune modification.

### ***Comparaison entre présynopsis et synopsis : modifications selon les niveaux scolaires et les textes contrastés***

Sur la base des déclarations des enseignants durant les entretiens pré, les présynopsis<sup>280</sup> ont été réalisés. En confrontant les présynopsis aux synopsis des séquences effectives, nous identifions les modifications par rapport à ce qui avait été déclaré comme prévu.

Pour quantifier nos résultats et calculer la proportion de dispositifs modifiés et non modifiés selon nos variables, nous comptabilisons le nombre total de dispositifs présents dans les présynopsis et les synopsis selon les niveaux scolaires et selon les textes. Il s'agit soit de ceux prévus ayant effectivement lieu (ceux-ci, aussi bien présents dans le présynopsis que dans le synopsis, ne sont comptés qu'une fois, qu'ils aient été modifiés ou non) ; soit de ceux prévus n'ayant pas lieu en classe (et donc *modifiés* par rapport au présynopsis) ; soit encore, des dispositifs ayant lieu mais n'ayant pas été déclarés au préalable (*modifiés* eux aussi par rapport au présynopsis).

La comparaison entre les présynopsis et les synopsis se focalise sur les niveaux n et n-n des synopsis, c'est-à-dire sur les étiquettes des activités ainsi que les tâches énoncées. Dans le cadre de ce chapitre, nous analysons les changements concernant la macrostructure des séquences selon l'organisation des dispositifs et selon la tâche générale de chaque dispositif, sans entrer dans l'analyse qualitative des activités en classe. Les chapitres suivants seront

---

<sup>280</sup> Pour rappel, le présynopsis est la reconstruction par le chercheur du plan prévu pour les séquences à partir des déclarations de l'enseignant sur sa planification (voir chapitre 8).

consacrés à l'analyse plus microscopique des interactions en classe lors de ces modifications en fonction des dimensions enseignées dans les dispositifs didactiques modifiés.

### *Catégories de modifications en fonction de la structure et des tâches*

Selon la citation suivante de Tochon (1993a), nous pouvons mettre en avant deux types possibles de modifications en interrelation, l'une pouvant avoir lieu au sein des tâches durant les activités et l'autre ayant lieu au niveau de la structure même de la séquence :

Les interactions pédagogiques peuvent provoquer des modifications qui portent sur les contenus et sur la manière de les traiter. Les réactions des élèves entraînent parfois des mutations dans les plans de l'enseignant(e), telles que l'ajout ou le retrait d'une partie de la matière, le prolongement ou la cessation d'une activité. Un modèle réaliste de planification, viable en classe, doit être adaptatif. (p. 89)

L'analyse des modifications entre présynopsis et synopsis a abouti dans notre corpus à la distinction entre ces deux types. Les premières concernent la *structure* prévue et l'organisation des dispositifs entre eux (ModStruc). Les secondes concernent l'étiquette générale donnée aux dispositifs, qui correspond à une *tâche* prévue (ModTâc). Ces dernières ayant lieu au sein même des dispositifs, dans l'interaction, concernent la tâche dans son contour (consigne, but). Le premier type de modifications a été identifié aux endroits où les dispositifs ne sont pas organisés selon les déclarations de l'enseignant lors de l'entretien pré (ajout, suppression, inversion de dispositifs). Le second type a été repéré dans les étiquettes des activités, mais aussi dans les consignes et leurs reformulations (voire re-directionnement) dans le déroulement des activités, lorsque la tâche prévue (présynopsis) ne correspond pas à la tâche effective (synopsis). Le tableau suivant présente ces catégories selon les deux types de modifications repérés :

Modifications	Catégories	Descriptions
Transformation des dispositifs à travers la <i>modification de la structure</i> de la séquence (ModStruc)	Dispositif ajouté <sup>281</sup> (DAj)	Un dispositif est ajouté par rapport à ce que l'enseignant avait déclaré lors de l'entretien pré
	Dispositif implicite (DImpl)	Un dispositif n'a pas été annoncé durant l'entretien pré mais découle logiquement d'un autre
	Dispositif supprimé (DSup)	Un dispositif n'a pas lieu alors qu'il avait été annoncé dans l'entretien pré
	Dispositifs rassemblés (2 en 1) (DRas)	Un dispositif rassemble deux tâches qui devaient intervenir dans deux dispositifs distincts
	Dispositifs inversés (DInv)	Deux dispositifs sont inversés par rapport à l'ordre déclaré lors de l'entretien pré
	Dispositif raccourci (DRac)	Un dispositif dure moins de temps que prévu
	Dispositif prolongé (DProl)	Un dispositif dure plus de temps que prévu
Transformation des dispositifs à travers la <i>modification des tâches</i> au sein des dispositifs (ModTâc)	Dispositif expansé (DExp)	Un élément de consigne (ou une tâche à part entière) est ajouté à la tâche prévue (dès la consigne initiale ou dans ses reformulations)
	Dispositif diminué (DDim)	Un élément de consigne de la tâche est supprimé (dès la consigne initiale ou dans ses reformulations)
	Dispositif augmenté (DAug)	Une ou plusieurs dimensions non prévues par la consigne sont ajoutées à l'initiative des élèves
	Dispositif résistant (DRés)	Dès la consigne, le dispositif mis en place présente des incompréhensions concernant sa réalisation. Il présente de nombreuses reformulations de consigne et des questions ou demandes de précision des élèves. Le but est difficilement (ou pas) atteint
	Dispositif dont le but initial change (dans le cours de l'activité) (But)	Le but visé par la tâche change dans le cours de l'activité, sans que ce changement soit introduit par une consigne mais avec le consentement implicite de l'enseignant qui laisse évoluer l'activité dans ce sens, quand il ne provoque pas lui-même ce changement en posant des questions autres que celles prévues par la tâche initiale

Tableau 12.1 : Catégories de modifications des dispositifs didactiques selon deux types – modifications de la structure de la séquence et modifications des tâches énoncées au sein des dispositifs.

### ***Identification des temps de planification : processus linéaire ou circulaire ?***

Nous étudions les endroits où ont lieu les modifications pour voir s'il y a des moments propices aux changements de plans. De plus, en nous basant sur les observations concernant la planification qui serait un processus continu et non ponctuel, nous identifions les traces qui indiquent si les changements par rapport au plan initial ont été prévus avant la séquence ou interviennent dans le cours de l'action. Différents indices attestant de la préparation des dispositifs mis en place nous aident à déterminer ce qui a été anticipé et ce qui ne l'a pas été : pour les modifications *prévues* entretemps, la préparation matérielle, comme des supports avec une consigne écrite par exemple, atteste que ce changement avait été anticipé par

<sup>281</sup> Cette catégorie « dispositif ajouté » (ModStruc) se trouve à l'intersection entre les modifications de structure et celles des tâches. Cependant, s'il s'agit de la modification de la structure plutôt que d'un dispositif prévu, il y a tout de même ajout de tâches. Cette catégorie est à mettre en parallèle, selon nous, avec la catégorie de modification de « dispositif expansé » (ModTâc) qui consiste, elle aussi, à l'ajout d'une tâche, mais cette fois, au sein d'un dispositif prévu.

l'enseignant. Les changements *imprévus* sont tous ceux qui ont lieu en classe : une analyse de l'interaction en classe, particulièrement lors de la consigne et de ses reformulations, permet de repérer des indices linguistiques quant au caractère imprévu du changement, ainsi que sa cause lorsqu'elle est interactionnelle.

### **Comparaison de la durée prévue et de la durée effective des séquences**

L'observation du prolongement ou du raccourcissement des séquences par rapport au temps prévu initialement permet d'observer des tendances globales pouvant être reliées aux niveaux scolaires et aux textes enseignés. Les résultats obtenus permettent tendanciellement de confirmer ou nuancer les observations faites sur la base des déclarations des enseignants dans la première partie des analyses.

### **Catégorisation des dispositifs non modifiés**

Nous catégorisons également les dispositifs ne subissant pas de modifications, *sans modifications* (SMod). Les dispositifs *identiques* (Id) présentent une concordance entre les dispositifs prévus déclarés durant l'entretien pré (présynopsis) et le dispositif effectif (synopsis). Les dispositifs *conditionnels* sont ceux où l'enseignant prévoit de faire un dispositif en classe à certaines conditions (s'ils ont encore du temps, si les élèves sont participatifs, etc.), ou ceux où l'enseignant déclare qu'il fera un dispositif ou l'autre selon certaines conditions. Ces choix ne consistent pas en modifications vu qu'ils ont été prévus par les enseignants ; par contre, ils sont intéressants à relever, d'une part, parce qu'ils mettent en avant une volonté d'adaptation à la séquence dès la prévision de celle-ci et parce que, d'autre part, leur mise en œuvre dépend de la séquence effective. A cet égard, Charlier (1989) a défini des décisions conditionnées « avec alternative »<sup>282</sup> ou « sans alternative »<sup>283</sup> (p. 108) :

La présence, l'absence ou le nombre de décisions conditionnées peuvent dès lors être considérés comme des indices d'« adaptabilité » d'une planification. On constate que seulement la moitié des enseignants utilise ce moyen (p. 109).

L'auteure remarque également que « les conditions exprimées font référence soit aux préacquis des élèves, soit au temps » (p. 109).

Le tableau suivant présente les catégories de dispositifs non modifiés :

<b>Non modifications</b>	<b>Catégories</b>	<b>Descriptions</b>
Dispositifs <i>sans modification</i> par rapport aux déclarations de l'entretien pré (SMod)	Dispositif identique (Id)	Identité entre le dispositif déclaré et le dispositif effectif (Id)
	Choix conditionnel pour la mise en œuvre d'un dispositif (Cond)	Positif : les conditions sont remplies, le dispositif est mis en place (Cond+)
		Négatif : les conditions ne sont pas remplies, le dispositif n'a pas lieu (Cond-)
		Soit/soit (un dispositif ou l'autre) : les conditions sont remplies pour l'un des dispositifs possibles (Cond/)

Tableau 12.2 : Catégories des concordances entre les dispositifs prévus et les dispositifs effectifs

<sup>282</sup> Ce qui correspond à notre catégorie « SMod – Cond/ » (voir tableau 12.2) : « Les formateurs prévoient une autre alternative de conduite, au cas où la condition ne serait pas remplie lors de la phase interactive » (Charlier, 1989, p. 108).

<sup>283</sup> Ce qui correspond à nos catégories « SMod – Cond+ » et « SMod – Cond- » (voir tableau 12.2) : « On peut faire l'hypothèse que, dans ces cas, si la condition n'est pas remplie lors de la phase interactive, l'enseignant se bornera à ne pas mettre ses décisions à exécution » (Charlier, 1989, p. 108).

Nous pouvons à présent exposer en deux parties nos résultats issus de la confrontation entre le présynopsis et le synopsis, en suivant une démarche en cinq étapes :

Premièrement, nous analysons sous différents angles les *modifications de plans* observées : 1) comptabilisation des dispositifs modifiés selon les niveaux scolaires et les textes enseignés ; 2) étude des modifications selon les catégories relevant de la structure des séquences ou des tâches dans les dispositifs ; 3) identification des moments propices des changements de plan et des moments de révision du plan (préparée ou improvisée) ; 4) comparaison de la durée prévue pour les séquences avec la durée des séquences effectivement réalisées. Deuxièmement, nous étudions les dispositifs ne subissant aucune modification selon les deux types de *non modification* : 5a) dispositifs identiques ; et 5b) dispositifs à choix conditionnel.

## Résultats

### 1. Modifications de dispositifs : nombreuses et partiellement inattendues

Nous présentons les résultats obtenus par l'analyse des modifications issues de l'écart entre les planifications déclarées et les séquences réalisées. Pour commencer, nous montrons un aperçu général basé sur les premières observations liées aux variables *niveaux* et *textes*. Ensuite, nous analysons les modifications en fonction des deux types observés : celles concernant la structure et celles concernant les tâches. Ceci nous amène à préciser ces résultats en fonction de ces mêmes variables. Puis, nous exposons nos constats concernant les moments de la séquence où les modifications ont été observées, d'une part, et les différents temps de révisions de plans qui ont pu être observés, d'autre part. Enfin, nous mettons en évidence les différences de durées entre celles des séquences prévues et celles des séquences réalisées.

#### 1.1. Des différences en fonction des niveaux scolaires et des textes enseignés

Sur le nombre total de dispositifs recensés (144<sup>284</sup>) dans les dix-huit séquences étudiées, un tiers n'a pas subi de modification par rapport à ce qui avait été déclaré lors de l'entretien (49) et deux tiers ont, pour leur part, été modifiés (94)<sup>285</sup>. Nous retrouvons ces résultats sous forme de pourcentages<sup>286</sup> dans le graphique suivant :

---

<sup>284</sup> Ce nombre ne correspond pas au nombre total des dispositifs présents dans les synopsis étant donné que certains ont été supprimés par rapport à ce qui avait été prévu lors de l'entretien pré (ils n'apparaissent que dans le présynopsis et non dans le synopsis) et certains ont été ajoutés par rapport à ce qui avait été dit lors de l'entretien pré (ils n'apparaissent que dans les synopsis et non dans les présynopsis).

<sup>285</sup> Un dispositif est inclassable car il avait été prévu mais non étiqueté (il nous est donc impossible de savoir si ce dispositif a été modifié ou non).

<sup>286</sup> Les pourcentages sont arrondis à l'unité dans les trois chapitres de cette deuxième partie d'analyse (chapitres 12, 13 et 14).

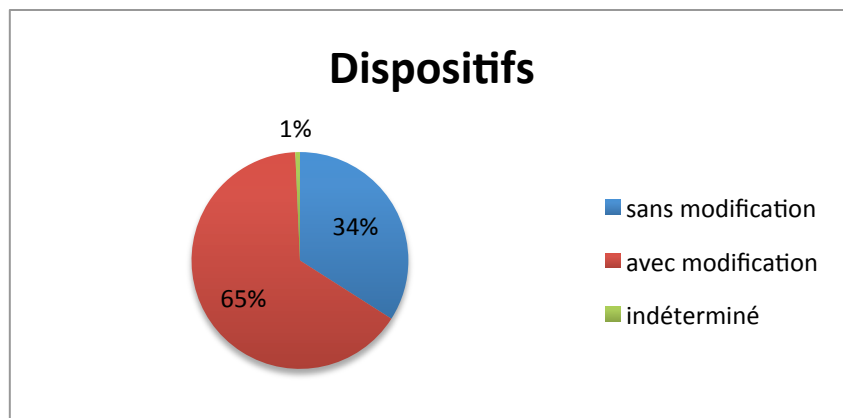


Figure 12.1 : Pourcentages des dispositifs ayant subi ou non une modification

Ces résultats massifs indiquent que les dispositifs prévus par les enseignants sont, en très grande partie, flexibles et modifiables, dans la structure de la séquence ou dans la tâche qu'ils prévoient. Les enseignants semblent se laisser une marge de manœuvre par rapport à leurs plans pour s'adapter aux besoins des élèves en classe. Cependant, certains dispositifs semblent plus se prêter à être modifiés et adaptés que d'autres. Nous étudierons les catégories de modifications les plus fréquentes. Avant cela, nous regardons de façon générale si les niveaux et la nature des textes ont une influence sur ces modifications.

La figure suivante présente les pourcentages de dispositifs modifiés en fonction des textes enseignés pour chaque niveau scolaire<sup>287</sup> :

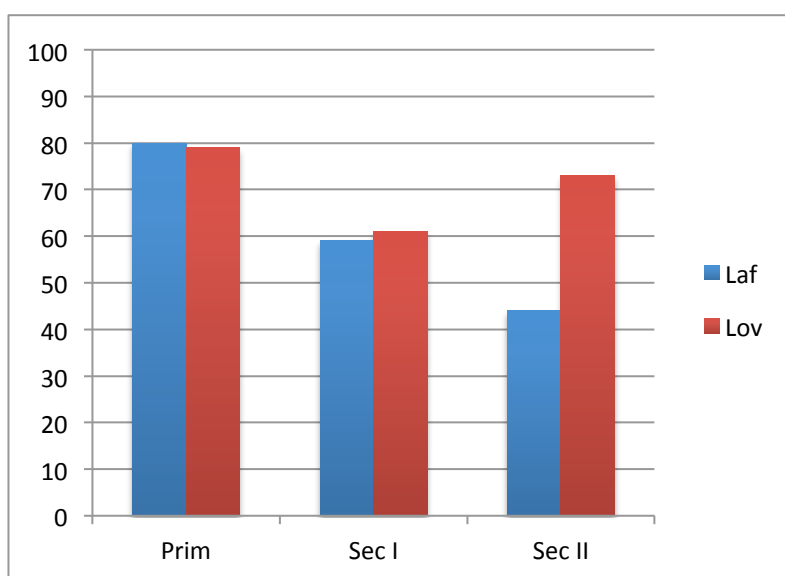


Figure 12.2 : Pourcentages de dispositifs modifiés selon le texte enseigné pour chaque niveau scolaire

Le nombre de modifications est impressionnant à tous les niveaux : entre 44 % (Laf, sec II) et 80% (Laf, prim) des dispositifs sont modifiés en moyenne par séquence selon les niveaux. Pour les séquences concernant Laf, le pourcentage de dispositifs modifiés est régulièrement

<sup>287</sup> Pour ce calcul, nous avons fait la moyenne des pourcentages de modifications par séquence de chaque niveau et non le pourcentage des dispositifs en général, ce qui aurait donné des résultats différents ne prenant pas en compte la séquence comme unité d'analyse.

dégressif du primaire au secondaire II. Pour Lov, le phénomène diffère quelque peu. Le nombre diminue du primaire au secondaire I mais augmente à nouveau au secondaire II. Nous constatons que la proportion de dispositifs modifiés au primaire et au secondaire I est quasiment semblable à celle des séquences concernant Laf. Par contre, pour le secondaire II, la proportion de dispositifs modifiés pour Lov est nettement plus élevée que celle pour Laf. C'est au primaire que le pourcentage moyen des modifications de dispositifs est le plus élevé pour les deux textes, suivi de près par celui du secondaire II concernant Lov.

Sur la base de ce graphique, nous pourrions conclure que la variable *texte* n'a une influence qu'au secondaire II. Cependant, l'effet du texte est bel et bien présent si nous calculons le nombre de modifications par dispositif réalisé. En effet, un dispositif peut être l'objet de plusieurs modifications (expansion, inversion dans l'ordre, changement de finalité, etc.) :

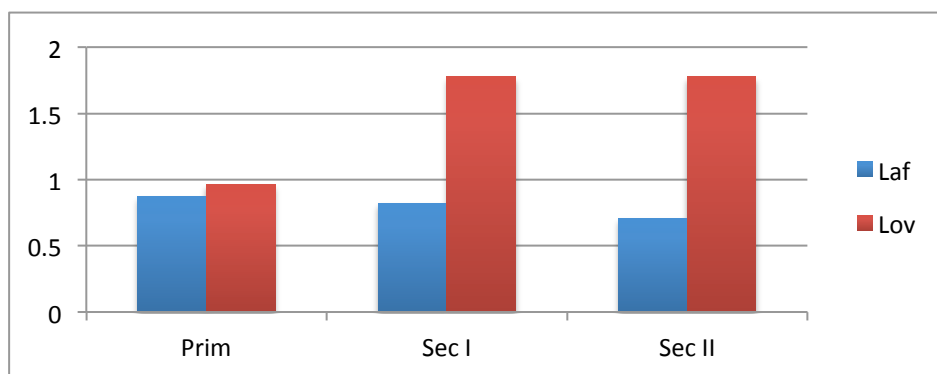


Figure 12.3 : Nombre de modifications par dispositif réalisé

Le nombre de modifications par dispositif varie de 0.7 (Laf, sec II) à 1.7 (Lov, sec I). Nous constatons davantage l'impact du texte : le nombre de modifications est plus élevé pour Lov que pour Laf, même si au primaire la différence est minime ; elle est, par contre, extrêmement marquée dans les séquences du secondaire I et II. Pour Laf, nous observons toujours une baisse régulière (mais peu marquée) du primaire au secondaire II.

Pour savoir si les dispositifs sont en soi facilement adaptables ou si c'est plutôt leur organisation (ou articulation) qui bénéficie d'une flexibilité plus grande, nous observons si ces modifications ont lieu au niveau de la structure de la séquence et de l'enchaînement des dispositifs entre eux, ou plutôt au sein des tâches prévues pour les dispositifs, selon les catégories décrites plus haut.

## 1.2. Des types de modifications inégalement répartis

La figure suivante montre les pourcentages des modifications ayant lieu dans la structure ou dans les tâches<sup>288</sup>. Le type de modifications le plus présent dans notre corpus est à 70% celui concernant la structure des séquences. L'enchaînement des dispositifs entre eux semble donc assez souple. Le pourcentage de dispositifs modifiés au niveau de la tâche de 30% atteste également d'une certaine flexibilité entre ce qu'elle prévoit et ce qui se passe en activité.

<sup>288</sup> Un tableau présentant le détail du nombre des dispositifs modifiés par catégorie de modifications selon le niveau et le texte enseigné se trouve dans l'annexe 7.



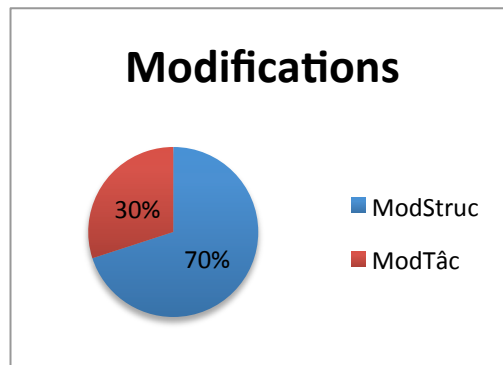


Figure 12.4 : Pourcentages des types de modifications dans la structure et dans les tâches

Bien que la majeure partie des modifications se situe au niveau de la structure pour les deux textes, nous observons, dans le tableau suivant, que le texte de Lovay se prête davantage à des modifications au sein de la tâche que celui de La Fontaine.

	<b>Laf</b>		<b>Lov</b>		Total dispositifs
	dispositifs	%	dispositifs	%	
<b>ModStruc</b>	37	79	36	63	73
<b>ModTâc</b>	10	21	21	37	31
<b>Total</b>	47	45	57	54	104

Tableau 12.3 : Nombre de dispositifs et pourcentages de ceux-ci modifiés dans la structure et dans les tâches, selon le texte enseigné

Au fil de ces résultats, nous avons pu mettre en avant que si les modifications ont lieu à tous les niveaux et pour les deux textes, celui de Lovay semble permettre une grande flexibilité dans la structure de la séquence mais également au sein de l'énoncé des tâches à réaliser.

### *1.2.1. Les modifications de structure*

Le graphique qui suit montre les pourcentages des catégories de modifications portant sur la structure des dispositifs. Nous allons les analyser en détail pour ensuite faire de même avec les modifications concernant les tâches.

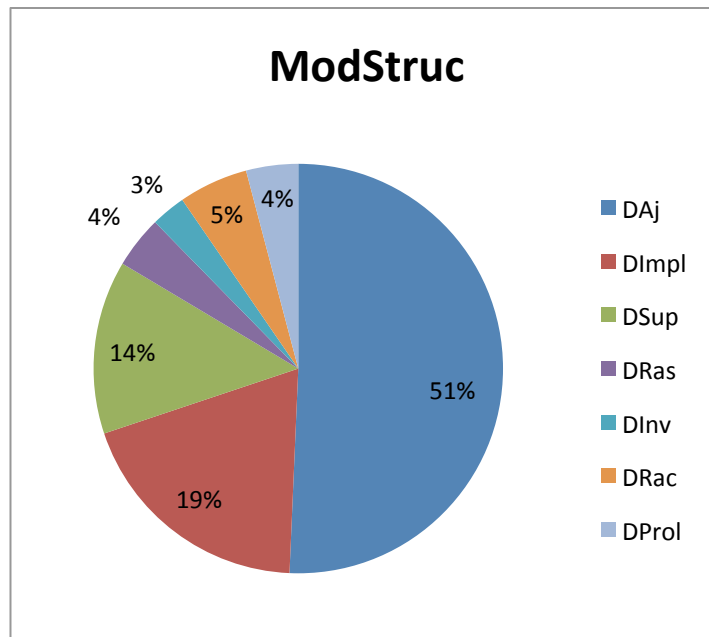


Figure 12.5 : Pourcentages par catégorie des dispositifs totaux modifiés dans la structure

Nous voyons que la catégorie de modification la plus représentée est celle des dispositifs *ajoutés*, suivie des dispositifs *implicites* et puis *supprimés*. Les modifications de dispositifs *rassemblés*, *inversés*, *raccourcis* et *prolongés* sont faiblement représentées. Les enseignants se sentent donc libres dans le fait d'ajouter ou de supprimer des dispositifs en classe lorsqu'ils l'estiment nécessaire. Les dispositifs implicites sont aussi une forme de dispositifs ajoutés mais qui sont sous-entendus par un autre dispositif. Si supprimer un dispositif semble un geste assez simple bien qu'émanant sûrement d'une décision complexe, le fait d'ajouter un dispositif prévoyant une nouvelle tâche nous semble plus ardu. Ceci signifie que l'enseignant possède un réservoir de tâches à proposer en fonction des interactions en classe (et peut-être des obstacles rencontrés par les élèves). Cela rejoint cette idée de routines (Clark et Yinger, 1977) que Tochon définit comme « des schèmes intériorisés reproduisant des plans d'action (sous forme d'images opératives, par exemple) » (1989b, p. 26) (voir chapitre 7). Ajoutons que l'enseignant peut puiser dans un arsenal lié à la connaissance de la discipline et des contenus à enseigner.

Dans certains cas, nous constatons aussi que l'ajout d'un dispositif n'est pas forcément toujours imprévu ; il peut avoir été prévu par l'enseignant entre l'entretien pré et le jour de la séquence d'enseignement. Nous n'avons pas toujours de traces pour le vérifier sauf quand le dispositif requiert une certaine préparation telle que la photocopie d'un document, par exemple. Dans le cas du dispositif implicite, il est difficile de savoir si l'enseignant le prévoyait tacitement ou s'il l'a proposé sur le moment. Il s'agit, par exemple, de mises en commun et de corrections, ou encore de lectures de productions d'élèves. Il est possible que les autres types de modifications concernant la structure aient été aussi prévus entretemps mais nous n'avons aucun moyen de le savoir. Nous en avons simplement des traces lorsqu'elles ont lieu dans le cours des interactions.

Le tableau suivant présente le détail (nombre et pourcentages) de ces modifications selon les niveaux scolaires et le texte enseigné :

Mod Struc	Laf						Lov						Tot.
	Prim	%	Sec I	%	Sec II	%	Prim	%	Sec I	%	Sec II	%	
<b>DAj</b>	4	33	9	64	6	55	4	31	6	60	8	61	<b>37</b>
<b>DImpl</b>	1	8	3	22	0	0	5	38	4	40	1	8	<b>14</b>
<b>DSup</b>	1	8	0	0	4	36	2	15	0	0	3	23	<b>10</b>
<b>Autres<sup>289</sup></b>	6	50	2	14	1	8	2	17	0	0	1	8	<b>12</b>
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>19</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>73</b>

Tableau 12.4 : Nombres et pourcentages de dispositifs modifiés dans la structure selon le niveau scolaire et le texte enseigné

Globalement, les catégories de modifications sont plus nombreuses et plus hétérogènes au primaire.

Conformément à la tendance générale, la catégorie des dispositifs ajoutés est fortement représentée à travers tous les niveaux. Nous notons cependant qu'elle ne représente que 33% des modifications de structure au niveau primaire contre 55% et 64% aux niveaux secondaires, et ce indépendamment des textes enseignés.

Les dispositifs implicites se retrouvent partout sauf dans les séquences du secondaire II pour la fable. Les séquences où ils sont le plus présents sont celles sur Lov pour le primaire (38%) et le secondaire I (40%). Cela signifie peut-être que dans les séquences Lov, les enseignants ont recours à des dispositifs implicites en attendant de voir ce qui se passe en classe, ou que les enseignants du secondaire I sont habitués, de façon générale, à rester plus implicites dans ce qu'ils prévoient. Ou encore, pour Lov, l'enseignant décide peut-être davantage dans le cours de la séquence de réaliser certains dispositifs qui découlent d'autres, selon la manière dont ce sont déroulés ces premiers dispositifs.

Les dispositifs supprimés sont faiblement représentés au primaire, totalement absents au secondaire I et assez fortement représentés au secondaire II. Les enseignants du primaire semblent relativement disposés à supprimer des dispositifs prévus, contrairement aux enseignants du secondaire I ; quant aux enseignants du secondaire II, ils semblent à l'aise avec l'idée de supprimer des dispositifs prévus. Voulu pour être effectués dans le courant de la séquence, nous imaginons qu'il s'agit de dispositifs considérés comme *secondaires* par l'enseignant pour qui ils sont facilement supprimables si la séquence ne se déroule pas comme il l'avait anticipé. Il arrive, par exemple, très souvent que ce soit les derniers dispositifs qui soient supprimés, par manque de temps.

Les quatre autres types de modifications de structure (rassemblé, inversé, raccourci, prolongé) sont peu représentés, ne comptabilisant que deux à quatre modifications à travers toutes les séquences. Pour leur nombre peu significatif, nous les avons rassemblés en une ligne dans le tableau : ils totalisent douze dispositifs<sup>290</sup>. Ainsi, nous constatons que peu de dispositifs se prêtent à être rassemblés avec un autre. Le peu d'inversions de dispositifs montre que la place des dispositifs n'est pas aisément interchangeable mais que leur hiérarchisation séquentielle suit certainement une logique de progression pensée par l'enseignant. En outre, les dispositifs prévus semblent ne pas pouvoir facilement être raccourcis ni prolongés.

<sup>289</sup> Il s'agit des dispositifs rassemblé (DRas), inversé (DInv), raccourci (DRac), et prolongé (DProl). Les nombres détaillés pour ces dispositifs modifiés se trouvent dans l'annexe 7.

<sup>290</sup> Le détail de ces résultats par catégorie se trouve dans l'annexe 7.

### 1.2.2. Les modifications de tâches

Nous observons à présent les modifications qui ont lieu au niveau des tâches prévues par les dispositifs pour voir ensuite si nous pouvons dégager certaines tendances selon les textes enseignés et les niveaux scolaires. La figure suivante présente les pourcentages des dispositifs modifiés dans les tâches selon les catégories exposées précédemment :

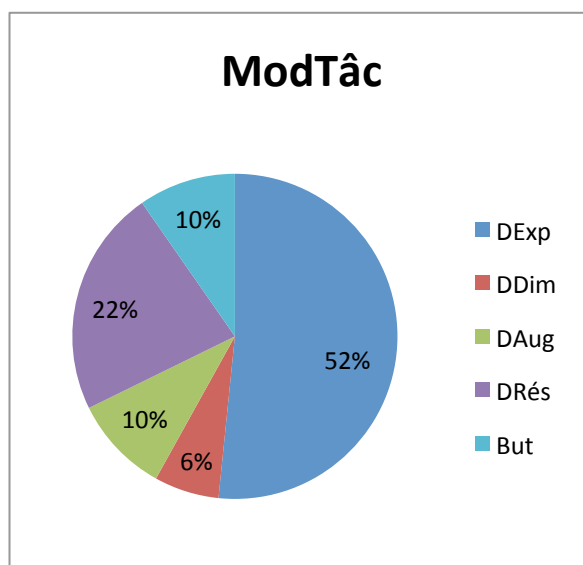


Figure 12.6 : Pourcentages par catégorie des dispositifs totaux modifiés dans la tâche

Nous constatons que globalement la catégorie la plus représentée concernant les modifications de tâches est le dispositif *expansé*, c'est-à-dire que l'enseignant ajoute un élément (voire une tâche supplémentaire) à la tâche prévue, cela dès la consigne ou durant l'activité dans une reformulation de consigne. Ensuite vient la modification de dispositif *résistant* ; elle s'observe dans les nombreux obstacles qui suivent la consigne et dans les nombreuses reformulations. L'objectif en fin d'activité n'est pas atteint, ou, s'il l'est, l'activité a pris tellement de temps que cela impacte les dispositifs suivants (avec des modifications au niveau de la structure par exemple). La catégorie des modifications de *but* ainsi que les dispositifs *augmentés* et *diminués* sont peu observés.

L'expansion de dispositif peut avoir été prévue lors d'une révision du plan entre l'entretien et la séquence, ou peut avoir lieu de manière imprévue, durant l'activité. Comme pour les modifications de structure, nous n'avons pas toujours des traces pour la repérer. Les autres modifications concernant les tâches ont, pour leur part, toutes lieu en interaction.

Le tableau suivant présente le détail (nombres et pourcentages) de ces modifications selon les niveaux scolaires et les textes enseignés :

Mod Tâc	Laf						Lov						Tot.
	Prim	%	Sec I	%	Sec II	%	Prim	%	Sec I	%	Sec II	%	
<b>DExp</b>	3	43	2	100	1	100	4	27	2	100	4	100	<b>16</b>
<b>DRés</b>	2	29	0	0	0	0	5	34	0	0	0	0	<b>7</b>
<b>Autres<sup>291</sup></b>	2	29	0	0	0	0	6	40	0	0	0	0	<b>8</b>
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>23</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>48</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>31</b>

Tableau 12.5 : Nombres et pourcentages de dispositifs modifiés dans la tâche selon le niveau et le texte enseigné

Le résultat le plus flagrant est le nombre beaucoup plus élevé de modifications de la tâche au primaire (22), alors qu'il n'y en a que quatre au secondaire I et cinq au secondaire II. Il semblerait que les enseignants du primaire adaptent plus volontiers leurs consignes en situation d'interaction que ne le font les enseignants des niveaux secondaires.

En regardant le détail de ces catégories selon les niveaux scolaires, nous voyons directement que si plusieurs catégories différencient les modifications au primaire, une seule prime aux niveaux secondaires, il s'agit des dispositifs expansés.

Quand l'activité est expansée, l'enseignant ajoute des éléments à sa consigne, complexifie la consigne initiale en lui adjoignant une autre tâche. Comme nous l'avons dit, l'activité expansée peut avoir été prévue lors d'une révision du plan avant la séquence ou peut avoir lieu de manière imprévue durant la séquence. Ligozat (2009) observe que les ajouts d'éléments à une tâche initialement prescrite servent à fournir le savoir nécessaire à la résolution de la tâche. Ce que nous observons dans les reformulations ou complexifications de la tâche par l'ajout d'éléments en interaction est qu'elles permettent la régulation des apprentissages en donnant des éléments de savoir nécessaires à la résolution de la tâche, sous forme de rappel ou d'un nouveau contenu. L'analyse approfondie du contenu des modifications permettra d'en dire davantage dans le chapitre 14.

Les trois autres types de modifications de tâches ont été rassemblés (diminué, augmenté ou but modifié) et sont très faiblement représentés dans nos séquences, repérés exclusivement au primaire. Contrairement au dispositif diminué où l'enseignant décide de supprimer un élément de la tâche prévue, le dispositif augmenté est directement induit par les élèves qui en font *plus* que demandé, en allant plus loin que ce que la tâche prévoyait. Il arrive aussi, rarement, que le but initial d'un dispositif soit modifié durant une activité sans que ce changement soit introduit par une consigne, souvent sous l'impulsion des élèves avec le consentement implicite de l'enseignant qui laisse évoluer l'activité dans ce sens, quand il ne provoque pas lui-même ce changement en posant des questions autres que celles prévues par la tâche initiale. Selon nous, l'apparition peu fréquente de ces modifications est due à l'analyse macroscopique effectuée au sein de ce chapitre d'analyses. Lors de l'analyse qualitative des activités, dans le chapitre 14, nous pourrions mettre davantage en évidence le rôle joué par les élèves dans la co-construction de la séquence.

En ce qui concerne les niveaux secondaires dont les modifications de tâches sont exclusivement celles expansées, il est difficile d'établir s'il s'agit d'un accident ou d'une réelle tendance car le nombre de dispositifs modifiés au niveau des tâches est très bas (de un à quatre au total).

<sup>291</sup> Il s'agit des dispositifs diminués (DDim), augmentés (DAug), ou dont le but a été modifié (But). Les nombres détaillés pour ces dispositifs modifiés se trouvent dans l'annexe 7.

Toutes les catégories sont représentées au primaire dans une proportion plus ou moins égale d'un texte à l'autre. Nous notons tout de même une prédominance du dispositif expansé pour Laf (43%) et du dispositif résistant pour Lov (34%). Ce résultat est intéressant car la résistance du dispositif peut provenir d'un grand nombre d'obstacles rencontrés, signe probable des tensions liées au processus d'apprentissage ou de recherche de compréhension et d'interprétation du texte (voir chapitre 6).

### **1.3. Les moments propices : des modifications préparées et des modifications improvisées**

En étudiant les endroits des séquences où intervenaient les modifications, nous avons, premièrement, identifié des moments clés propices aux changements de dispositifs : lors de l'introduction de la séquence, lors d'une transition entre deux blocs d'activités, ou encore lors de la conclusion de la séquence.

Deuxièmement, nous avons pu différencier les modifications ayant lieu en classe de façon *imprévue* et celles ayant été *préparées* entre l'entretien pré et la séquence. Les modifications émergent presque toutes dans l'interaction en classe sauf dans le cas des deux catégories les plus fréquentes de modifications, celles au niveau de la structure qui ajoutent un dispositif, ou plus rarement, celles au niveau des tâches quand le dispositif est augmenté d'une autre tâche. Dans ces deux cas, les modifications ont été prévues entre l'entretien et la séquence, les supports de travail en attestent.

Nous rejoignons donc des affirmations, telles que celle de Tochon (1993a, p. 87), selon lesquelles le processus de planification serait non linéaire mais ferait l'objet de révisions lors d'un processus cyclique, que ce soit avant les séquences lorsque l'enseignant prévoit de courts dispositifs de transition qui cimentent la séquence, ou lors de l'interaction, pour, semble-t-il, s'adapter et réguler les apprentissages selon les réactions effectives aux dispositifs. Nous avons observé plus de modifications *prévues* entre l'entretien et la séquence dans les niveaux secondaires, les enseignants du primaire modifiant plus facilement en interaction.

Nous observons que lorsque la modification a été préparée entre l'entretien et la séquence, il s'agit souvent de tâches qui préparent le bon fonctionnement de la tâche principale. Il arrive aussi que les tâches soient simplement complémentaires et aident à la compréhension et à l'interprétation du texte (par exemple, l'ajout de questions sur le texte ou l'ajout d'éléments contextuels sur l'auteur).

Lorsque l'ajout a lieu de façon imprévue dans l'interaction, il peut être complémentaire, aider à la compréhension et à l'interprétation du texte, ou réguler le comportement des élèves notamment par l'ajout d'informations à la consigne. Cet ajout peut aussi intervenir lors de la conclusion de l'activité, lorsque l'enseignant veut s'assurer de la compréhension des élèves. Il peut s'agir, par exemple, d'une relecture du texte.

L'identification de deux moments de révision du plan, l'une avant la séquence, et l'autre durant la séquence, confirme également les observations d'auteurs comme Tochon pour qui les enseignants planifient à tout moment : il n'y a pas un temps de planification défini, c'est un processus de réflexion circulaire.

### **1.4. Durée prévue et durée effective des séquences d'enseignement**

Les modifications de plans peuvent amener à prolonger ou, au contraire, à raccourcir les séquences d'enseignement prévues. Dans le tableau suivant, nous comparons la durée prévue avec la durée effective des séquences réalisées :

Durée	Primaire			Secondaire I			Secondaire II		
	1_1	1_3	1_10	2_5	2_8	2_10	3_2	3_6	3_7
<b>Laf</b>									
<b>prévue</b>	1x45'	45' + ? <sup>292</sup>	1x45'	1x45' + ?	1x45' + ?	1x45'	2x45'	1x45' + ?	1x45' + ?
<b>effective</b>	1x45'	2x45'	2x45'	2x45'	1x45' + 20'	2x45'	1x45'	1x45'+ 35'	1x45' + 30'
<b>Lov</b>									
<b>prévue</b>	1x45'	45' + ?	1x45'	1x45' + ?	1x45'	1x45'	2x45'	< 45'	< 45'
<b>effective</b>	2x40'	2x45'	3x45'	2x45'	2x45'	2x45' + 30'	3x45'	+/- 30'	+/- 10'

Tableau 12.6 : Comparaison de la durée prévue avec la durée effective des dix-huit séquences d'enseignement étudiées pour Laf et Lov

A la base, tous les enseignants (sauf un) prévoient plus ou moins une période de quarante-cinq minutes pour l'enseignement de chaque texte. Un enseignant du secondaire II prévoit deux périodes par texte. Nous nous apercevons que les enseignants du primaire et du secondaire I sont les moins réfractaires à prolonger leurs séquences, surtout pour celles concernant la nouvelle. La plupart des séquences Laf sont prolongées et toutes les séquences Lov sont doublées ou même triplées. Au secondaire II, nous observons au contraire que les enseignants comptent garder l'horaire prévu. S'ils ont planifié un certain nombre de périodes, ils s'en tiennent à ces horaires quitte à répartir l'enseignement des textes différemment. L'un supprime toute une période de quarante-cinq minutes pour la séquence sur la fable, qu'il consacre à celle sur la nouvelle, et inversement, les deux autres prolongent la séquence Laf sur le temps imparti pour Lov, n'accordant ainsi que dix ou trente minutes pour l'enseignement du texte de Lovay. Donc, globalement dans les dix-huit séquences de notre corpus, les séquences sur la nouvelle sont soit de même durée, soit plus longues que celles sur la fable au primaire et au secondaire I. Au contraire, les séquences sur le texte de Lovay au secondaire II sont tendanciellement plus courtes que celles sur le texte de La Fontaine.

D'après cette étude des modifications de plans, nous réalisons certains constats permettant de nuancer les résultats obtenus sur la base des discours des enseignants dans la première partie des analyses (chapitres 9, 10 et 11). En confrontant leurs déclarations avec ce qui se passe dans les activités, nous avons observé, par exemple, que les enseignants sont flexibles pour Laf et pour Lov. Les enseignants du secondaire I, qui semblaient plus rigides dans leurs plans que ceux des autres niveaux, démontrent une grande flexibilité en classe. Nous étudierons, dans le chapitre 14, les raisons de ces modifications pour vérifier s'il s'agit bien d'une adaptation aux besoins des élèves qui ne correspondraient pas à ceux estimés pour l'archiélève lecteur.

Beaucoup d'enseignants ayant des appréhensions vis-à-vis du texte de Lovay avaient annoncé a priori qu'ils passeraient plus de temps sur la fable qui s'inscrit davantage dans leurs « visées didactiques ». A ce propos, nous notons que les enseignants du primaire sont souvent moins réticents vis-à-vis de la nouvelle. Généralement, les enseignants ont prévu moins de

<sup>292</sup> Le point d'interrogation indique une durée plus ou moins longue indéterminée lorsque les enseignants prévoient de dépasser le temps prévu si nécessaire.

dispositifs pour Lov que pour Laf, quitte à en ajouter pour Lov et à en supprimer pour Laf, durant les séquences. En outre, dans les séquences Lov, les enseignants improvisent plus, en se laissant davantage guider par les réactions d'élèves, plutôt que de suivre un schéma fixe préétabli. Plus qu'une intériorisation des contenus grâce à la grande expertise<sup>293</sup> des enseignants (théorisée par Tochon), nous observons, dans nos analyses (et par la comparaison avec des séquences plus planifiées et moins improvisées des mêmes enseignants pour les séquences sur la fable), que c'est le manque de ressources didactiques qui fait en sorte que l'enseignant se laisse davantage guider par les élèves en improvisant en fonction de leurs réactions. Nous dirions même que le fait que les enseignants aient intériorisé les contenus peut les figer dans des séquences plus prédéfinies laissant un rôle aux élèves lui aussi assez prédéfini et attendu. Lorsque les réactions de ces derniers ne correspondent pas aux attentes, elles semblent être beaucoup plus prises en compte lorsqu'il s'agit de l'enseignement du texte de Lovay pour lequel aucun contenu théorique n'a été au préalable intériorisé. Au primaire, les nombreuses modifications peuvent être dues au manque de ressources consolidées par les élèves, qui amènent les enseignants et les élèves à composer davantage, y compris pour la fable. Dans les autres niveaux, pour Laf, il s'agit de s'exercer pour intégrer une méthode d'analyse textuelle au secondaire I, et de faire fonctionner une méthode intégrée au secondaire II, ce qui semble prêter légèrement moins à des modifications. Pour Lov, dans les deux niveaux secondaires, le manque de ressources semble mener les enseignants à composer davantage avec leurs élèves.

## **2. Dispositifs non modifiés entre le prévu et la séquence d'enseignement : moins nombreux mais révélateurs**

Nous avons compté que 34% des dispositifs n'étaient pas modifiés, ni au niveau de la structure de la séquence, ni au sein des tâches prévues. Nous faisons à présent quelques observations concernant les dispositifs non modifiés (SMod). Nous étudions d'abord les dispositifs identiques entre le déclaré et les séquences effectives. Ensuite, nous présentons ce qui ressort des quelques dispositifs à choix conditionnels qui ont été relevés.

### **2.1. Les dispositifs identiques**

Les résultats globaux observés concernant les dispositifs non modifiés sont, évidemment, inversement proportionnels à ceux sur les modifications (relevés dans la figure 12.2). Au primaire, la moyenne des pourcentages de dispositifs non modifiés est presque identique selon les textes et assez basse (20% Laf et 21% Lov). Au secondaire I, le pourcentage est légèrement plus élevé pour le texte de Lovay qui représente presque la moitié des dispositifs (47% contre 41% pour Laf). Au secondaire II, les pourcentages moyens sont très différents selon les textes. Plus de la moitié (54%) des dispositifs sont en moyenne non modifiés pour Laf alors que pour Lov, seul un peu plus d'un quart des dispositifs restent non modifiés (29%)<sup>294</sup>.

Nous rappelons que les dispositifs classés comme *identiques* sont ainsi dénommés sur la base de la macrostructure des séquences d'enseignement et des tâches telles qu'elles apparaissent étiquetées dans les synopsis. Un dispositif qui se passe *comme prévu* peut indiquer que les dispositifs planifiés pour l'archiélève lecteur correspondent en grande partie aux besoins des

---

<sup>293</sup> Nous ne tenons pas compte de la variable « années d'expertise » mais les enseignants de notre échantillon ont des années d'expérience variées allant de moins de 5 ans à plus de 30 ans d'expérience. Les résultats observés, du moins pour Lov, semblent donc ne pas dépendre de cette variable.

<sup>294</sup> Le détail des dispositifs non modifiés se trouvent dans l'annexe 7.



élèves. En outre, les contributions d'élèves peuvent créer des *imprévus prévisibles* sous-jacents à la tâche, faisant tout autant progresser les élèves dans l'avancement de la séquence. Cela revient à dire que, dans l'interaction, les élèves pourront tout de même avoir un rôle dans la co-construction des dimensions enseignées. Pour cette raison, dans le chapitre 14, nous étudierons également les interactions présentes au sein de ces dispositifs identiques.

Selon nous, l'important dans une séquence d'enseignement d'un texte réputé littéraire, ce n'est pas que la séquence soit en adéquation avec ce qui était prévu ou non, mais que dans les deux cas, le dispositif mis en place reflète, en activité, le processus de construction de la compréhension et de l'interprétation des textes à travers diverses dimensions.

## 2.2. Les dispositifs à choix conditionnels

Bien qu'elle représente peu de cas de figure, la catégorie des dispositifs à *choix conditionnels* nous intéresse car elle met en avant des plans prévus qui laissent une place conditionnelle à certains dispositifs selon la séquence effective et les réactions d'élèves. Ces dispositifs sont rares et ne représentent que cinq cas dans toutes nos séquences. Cela dit, quatre enseignants sur neuf y ont recours, ce qui fait écho aux observations de Charlier (1989). De plus, leur répartition selon les niveaux scolaires et le texte enseigné est significative, comme l'indique le tableau suivant :

SMod		Laf			Lov			Tot.
		Prim	Sec I	Sec II	Prim	Sec I	Sec II	
Cond	Cond+	0	1	0	1	0	0	2
	Cond-	0	0	0	0	0	0	0
	Cond/	0	0	0	3	0	0	3
Total		0	1	0	4	0	0	5
		20%			80%			

Tableau 12.7 : Nombres et pourcentages de dispositifs à choix conditionnels selon les textes et les niveaux scolaires

La majorité des dispositifs conditionnels se trouvent dans les séquences du primaire concernant l'enseignement de la nouvelle de Lovay. Un seul dispositif conditionnel se trouve dans une séquence d'enseignement Laf au secondaire I. Par ailleurs, il n'y a aucun cas de figure où les conditions ne sont pas remplies, empêchant de réaliser le dispositif didactique.

Dans le cas du choix conditionnel pour la fable, nous observons d'après le présynopsis, que l'enseignante concernée hésite à faire lire en classe une version moderne de la fable, après avoir fait comparer aux élèves deux versions en ancien français. La condition énoncée par l'enseignante dépend de l'« utilité » ou non de la lecture de cette version du texte. D'après le synopsis, l'enseignante choisit de leur faire lire cette version. Nous pouvons affirmer, grâce à la préparation que demande ce dispositif (telle que la photocopie du document), que cette condition ne dépend pas des réactions des élèves mais de la réflexion de l'enseignante avant la séquence.

Dans les autres cas de figure, les dispositifs conditionnels sont tous relevés dans les séquences du primaire sur la nouvelle.

Le premier cas est celui de la condition à remplir pour que le dispositif ait lieu. Il s'agit du choix de faire réaliser ou non une production écrite par les élèves, en fonction du temps qu'il

restera. A première vue, cette condition ne concerne pas directement les élèves. L'enseignant semble estimer que ce dispositif est nécessaire car, bien que la séquence se prolonge et que la condition *temps* ne soit pas remplie, l'enseignant décide tout de même de mettre en place le dispositif, quitte à rallonger la séquence. Il semble donc finalement que les élèves aient pu jouer un rôle dans ce choix, étant donné qu'il est effectué malgré le fait que la condition ne soit pas remplie.

Les trois autres dispositifs conditionnels le sont selon un choix « soit... , soit... ». Les enseignants hésitent entre deux dispositifs didactiques et prendront leur décision durant les activités en fonction des réactions des élèves (de leur état de fatigue, de leur réceptivité, de leur participation, etc.). Dans un cas, selon le présynopsis, l'enseignant déclare qu'ils feront soit une activité de dessin, soit une production de texte. Le synopsis montre que, durant la séquence, l'enseignant met en place les deux dispositifs. Dans les deux autres cas, les enseignants s'interrogent sur la forme sociale de travail, et, précisément, sur le rôle de l'enseignant ou des élèves dans la réalisation de la tâche (liée à la consigne). Dans un cas, l'enseignant ne sait pas s'il donnera lui-même des titres aux parties du texte que les élèves devront remettre à leur place ou si les élèves devront eux-mêmes inventer des titres aux parties du texte. Le synopsis met en avant le choix de l'enseignant durant les activités : les élèves inventent eux-mêmes leurs titres et l'enseignant énonce les siens lors de la mise en commun. Dans l'autre cas, l'enseignant ne sait pas s'il va lire lui-même le texte à voix haute ou s'il laisse faire cette lecture aux élèves seuls. Durant la séquence, il décide de faire une lecture de manière fragmentée, extrait par extrait, et les types de lecture sont alternés entre lui et les élèves, d'un passage à l'autre.

Ces observations sur les choix conditionnels nous permettent de relever que, pour Lovay, les enseignants du primaire semblent davantage que leurs collègues du secondaire vouloir être attentifs à ce qui se passera en classe pour prendre des décisions au niveau de la séquence. Dans plusieurs cas, les enseignants finissent par faire ce qui demandait une condition maximale (d'attention, de réceptivité). Les hésitations portent notamment sur la place que l'enseignant doit prendre dans la réalisation de la tâche et le type d'aide qu'il devra apporter aux élèves (qu'est-ce que les élèves comprendront en lisant seuls ? Trouveront-ils des titres seuls, sans l'aide de l'enseignant ?). Ensuite, pour la fable, le seul cas d'hésitation constaté renvoie à l'utilité d'un dispositif et la condition de sa réalisation ne concerne pas les réactions d'élèves mais est liée à la propre réflexion de l'enseignante avant la séquence d'enseignement. Enfin, les enseignants semblent ne pas émettre d'hésitation préalable dans le choix des dispositifs quant à la séquence portant, d'un côté, sur la fable à travers tous les niveaux, et d'un autre côté, sur la nouvelle aux secondaires I et II.

## **Conclusion**

Grâce à notre catégorisation des modifications concernant la macrostructure des séquences ainsi que des dispositifs prévus, nous pouvons faire certains constats concernant ce qui est modifiable ou non lorsqu'un enseignant prévoit une séquence ayant pour objectif la compréhension et l'interprétation du texte, et concernant la nature même de ce qui est prévisible. Nos variables nous permettent d'identifier des nouvelles sources d'influence sur la planification et la révision de celle-ci, étant donné que les résultats obtenus varient d'un niveau à l'autre et en fonction de la nature du texte enseigné. Ces constats issus de la comparaison entre les présynopsis et les synopsis nous permettent de nuancer les résultats obtenus dans la partie 2. Spécifiquement, les enseignants du secondaire I, qui se montraient moins proches des élèves que dans les autres niveaux, s'avèrent être flexibles et attentifs à leurs besoins dans les activités, du moins d'après les synopsis des séquences.

Tout d'abord, nous avons observé énormément de modifications au sein des dix-huit séquences étudiées. La grande flexibilité des enseignants par rapport à ce qu'ils prévoient marque leur intérêt à s'adapter à différentes contraintes en classe, particulièrement aux besoins des élèves, lorsque ceux-ci ne correspondent pas aux besoins supposés de l'archiélève lecteur.

Nous avons mis en évidence un effet massif de l'enseignement de la lecture du texte de Lovay sur les modifications observées à travers tous les niveaux. De plus, la plus grande partie des modifications ont lieu au niveau de la structure aussi bien pour Laf que pour Lov, mais les séquences Lov prêtent davantage à être modifiées au sein des tâches, et ce à travers tous les niveaux. Ainsi, la nouvelle permettrait également plus de flexibilité que la fable au niveau des tâches à réaliser. Précisément, les enseignants du primaire semblent plus disposés à modifier ce qu'ils ont prévu selon de nombreux processus de modification que leurs collègues du secondaire. Les enseignants du secondaire présentent aussi une disponibilité à s'adapter au niveau de la structure. Leur flexibilité concernant les tâches au sein des dispositifs prévus est nettement moins attestée qu'au primaire.

En outre, dans les séquences Lov, les enseignants improvisent plus que pour Laf, en se laissant davantage guider par les réactions d'élèves, plutôt que de suivre un schéma fixe préétabli. A cet égard, ce qui semble plus prévisible est plus cadré mais laisse moins de place à l'improvisation et à la spontanéité en classe.

En ce sens, nous observons d'autres variables pouvant influencer le choix des enseignants à propos de la planification et de sa révision que celle de l'« expérience professionnelle » des enseignants mise en avant par Tochon (1993a). La fonction improvisationnelle est, selon lui, l'œuvre d'enseignants plus expérimentés ayant intériorisé leurs contenus d'enseignement au point de pouvoir improviser plus aisément en classe. Nous observons, pour notre part, que le manque de ressources didactiques à disposition fait apparaître un autre type d'improvisation, celui où l'enseignant donne plus de place aux élèves dans l'activité de travail sur un texte peu connu, en se plaçant sur un pied d'égalité avec les élèves, voire en se considérant comme « lecteur démuné » au même titre que les élèves. Par contraste, nous observons que l'ancrage historique d'un texte dans la tradition scolaire littéraire peut rendre son enseignement plus rigide et laisser moins de place aux élèves et moins de liberté improvisationnelle aux enseignants malgré l'intériorisation des contenus, quand ceux-ci semblent cristallisés.

Au niveau du plan des séquences, nous observons que la place accordée à l'improvisation dans la planification est plus présente chez les enseignants des niveaux scolaires plus élevés. Toutefois, les modifications au sein des activités mêmes montrent qu'au contraire, c'est au primaire que les enseignants acceptent davantage de ne pas suivre rigoureusement leurs plans. Ainsi, même si le plan pour la fable au primaire est plus précis que celui prévu pour Lov, les enseignants acceptent de ne pas le suivre à la lettre.

Autrement dit, il semblerait que les enseignants improvisent davantage quand ils enseignent un texte n'appartenant pas à la tradition scolaire littéraire. Cela dit, cette improvisation est le fruit d'un manque de ressources et de contenu intériorisé et n'est pas celle définie par Tochon, issue de routines préalablement intégrées. L'improvisation que nous avons mise en avant ne correspond donc pas à ce que Tochon appelle « l'improvisation bien planifiée » (1993a, p. 125) issue de la grande qualification des enseignants, mais est due plutôt à un manque de préparation. Tochon lie ce manque de préparation au manque d'expertise des enseignants novices mais nous avons pu mettre en avant qu'un texte non didactisé, indépendamment des niveaux d'expertise des enseignants, peut inciter ceux-ci à faire plus preuve d'imagination et de liberté dans leurs choix qu'un texte didactisé. Plus qu'une intériorisation des contenus, nous observons que c'est au contraire, soit le manque de ressources didactiques, soit le fait

qu'un texte ne soit pas didactiquement figé par sa tradition scolaire et littéraire, qui fait en sorte que l'enseignant se laisse davantage guider par les élèves en improvisant en fonction de leurs réactions. Nous dirons même que le fait que les enseignants aient intériorisé les contenus les fige dans des séquences beaucoup plus prédéfinies laissant un rôle aux élèves lui aussi assez prédéfini et attendu. Au primaire, les ressources des enseignants sont moins consolidées pour Lov mais aussi pour Laf. Les enseignants composent davantage durant les séquences avec les élèves. Au secondaire I, nous observons une sorte de dogmatisme autour du texte, il s'agit de faire appliquer une méthode d'explication de texte, indépendamment de la nature de celui-ci. Cependant, le manque de ressources didactiques pour Lov leur permet une certaine flexibilité pour l'enseignement de la nouvelle. Au secondaire II, la méthode d'analyse textuelle est intégrée par les élèves : elle semble fonctionner pour Laf, laissant moins de place aux modifications ; pour Lov, par contre, le fait qu'elle ne fonctionne pas forcément laisse à nouveau une certaine ouverture et plus de liberté d'action en interaction.

Au sein des dispositifs non modifiés, la présence des dispositifs à choix multiples, bien que peu élevée, marque elle aussi un effet du niveau scolaire et du texte enseigné : nous retrouvons ces dispositifs presque exclusivement au primaire et pour la séquence Lov. Ceci met en évidence, encore une fois, la tendance des enseignants du primaire à être plus flexibles que leurs collègues du secondaire et à réagir en fonction des réactions des élèves, spécialement pour un texte résistant même aux exercices et aux méthodes d'analyse textuelle.

En outre, nous nous sommes basée sur différents indices pour déterminer ce qui était anticipé dans les modifications et ce qui ne l'était pas. Nous avons pu retracer une préparation de séquence évoluant en plusieurs temps : le premier plan déclaré lors de l'entretien ; une révision de celui-ci dont nous trouvons la trace dans la séquence grâce à des changements de plans qui nécessitent une préparation (et ne peuvent donc pas être improvisés durant la séquence), prévus dans un second temps ; et la réalisation de la séquence effective dans laquelle apparaissent des imprévus durant les activités. Pour les changements *prévus*, les supports, tels qu'un document préparé avec une consigne écrite ou des questions, attestent qu'ils ont été anticipés par les enseignants. Les changements *imprévus* sont tous ceux qui ont lieu en classe (une analyse de l'interaction en classe, particulièrement lors de la consigne et de ses reformulations, permet de repérer des indices linguistiques quant à l'imprévision du changement, ainsi que sa cause lorsqu'elle est interactionnelle).

Nous avons également relevé comme révélateurs les moments où les modifications ont lieu dans le cours de la séquence. Il s'agit de moments *clés* de la séquence (introduction, transition, conclusion). Ces observations mettent elles aussi en évidence une planification non linéaire. D'abord, les enseignants prévoient les dispositifs principaux selon les dimensions du texte qu'ils veulent enseigner. Ensuite, à différents moments entre le premier plan et la séquence d'enseignement, ils pensent aux *accroches* de leurs séquences : à l'introduction, à la transition et à la conclusion des blocs d'activités relevant des dimensions à enseigner. En outre, les dispositifs modifiés en classe peuvent consister en régulations locales : leur importance semble avoir été minimisée durant les entretiens pré, ce qui peut relever d'un écart entre les besoins de l'archiélève lecteur et ceux des élèves en classe. Ainsi, nos observations confirment les définitions de la planification comme un processus de réflexion non linéaire mais circulaire.

Nous visons pour notre part à définir un geste didactique. Pour cela, nous voulons corrélérer les modifications observées avec les dimensions de l'objet étudié au sein des dispositifs. Nous présentons dans le chapitre suivant (13) la typologie des dimensions textuelles présentes dans les dispositifs didactiques modifiés, et dans le dernier chapitre d'analyse (14), nous étudions, dispositif par dispositif, les interactions relevant des modifications de plans. Cela nous

permettra de corréler nos résultats, d'une part, avec les notions didactiques enseignées, et d'autre part, avec l'écart entre les besoins prévus pour l'archiélève lecteur et ceux des élèves en classe.

## Chapitre 13 Les dimensions enseignées du texte réputé littéraire en jeu dans les dispositifs modifiés

Dans le chapitre précédent, nous avons identifié un nombre très élevé de modifications dans les séquences d'enseignement. Le présent chapitre nous permet de mettre en avant les dimensions visées dans les dispositifs modifiés pour ensuite comprendre si les contenus sont engagés significativement dans les modifications identifiées et comment ils le sont.

Les dispositifs peuvent être modifiés pour des raisons pédagogiques, liées à la gestion de la classe, ou didactiques, liées à l'objet enseigné. Notre but est d'identifier les causes didactiques des modifications de plans. Chaque objet d'enseignement est élémentarisé par l'enseignant, c'est-à-dire décomposé en dimensions (ou notions) plus petites et faisant partie intégrante de l'objet, pour être enseigné aux élèves (Schneuwly, 2000) (voir chapitre 4). Ce sont ces dimensions que nous investiguons à présent.

Nous cherchons à établir une corrélation entre les modifications de dispositifs et les dimensions du texte réputé littéraire visées dans ces dispositifs, et la part d'implication de celles-ci dans ces modifications.

Après avoir présenté la démarche d'élaboration des catégories de dimensions de l'objet textuel en fonction des trois *modes d'approche du texte* mis en évidence par Aeby Daghé (2014) (voir chapitre 4), nous définirons, une à une, les catégories retenues ainsi que la méthodologie appliquée sur la base de ces catégories pour nos analyses. Enfin, nous exposerons les résultats auxquels nous sommes arrivés par la classification des dispositifs modifiés selon les dimensions visées. Au sein de ce chapitre, ces résultats, de l'ordre du quantitatif, concernent les grandes tendances observées et préparent l'analyse qualitative approfondie des activités, dispositif par dispositif, dans le chapitre suivant.

### Méthodologie

Ce chapitre présente une partie méthodologique plus longue que les autres car il a pour objectif de construire des catégories qui permettront ensuite d'observer quelles sont les dimensions textuelles qui sont en jeu dans les modifications de plans. Nous exposons d'abord les démarches qui ont été réalisées. Ensuite, nous décrivons précisément chaque catégorie des dimensions textuelles enseignées dans les séquences sur la lecture réputée littéraire.

#### 1. Démarche d'élaboration des catégories des dimensions textuelles enseignées grâce à une structure à deux niveaux

Pour identifier les dimensions convoquées dans les dispositifs didactiques d'enseignement de la lecture de textes réputés littéraires, nous avons élaboré un outil sous forme de tableau hiérarchisé (voir tableau 13.1 ci-après) :

- Le premier niveau concerne celui de la macrostructure des catégories regroupées selon les modes d'approche du texte divisé en *genres d'activités scolaires* (GAS) (Aeby Daghé, 2014). Il se décompose en trois blocs de macro-catégories : *appropriation de texte* (A), *commentaire de texte* (C), et *discours sur la réception du texte* (D) (voir chapitre 4).

- Le second niveau recouvre celui des catégories à proprement parler désignant les *dimensions du texte réputé littéraire à enseigner*. Elles ont été forgées à partir de nos données et complétées par des notions issues d'ouvrages de référence pour l'enseignement de textes dits littéraires, tels que ceux de Reuter (2009) et Marinier (1996). A l'intérieur de ce niveau, nous avons établi une liste d'*observables* tirés de l'analyse des données, qui explicitent les critères de classement des dispositifs au sein de ces catégories.

L'entrée par les modes d'approche du texte permet de mettre en évidence des tensions entre le modèle classique et le modèle réformé de l'enseignement. Aeby Daghe classe les modes d'approche par le commentaire de texte (C) dans un modèle plutôt classique de l'enseignement du texte littéraire, centré sur l'analyse interne du texte ; et ceux liés aux discours sur la réception du texte (D) dans un modèle plutôt réformé, laissant plus de place à la subjectivité, à la réception du lecteur. Dans cette perspective, le travail de l'écrivain peut être davantage analysé dans son contexte pour donner des pistes d'interprétation liées à la situation de communication, plutôt que comme modèle de par sa place au sein des grands auteurs de la littérature française.

Dans notre recherche, ces conceptions mettent également en évidence le rôle donné par l'enseignant aux élèves dans le déroulement de la séquence. Nous faisons l'hypothèse que les séquences sur la fable, par le caractère très didactisé du texte et par son auteur classique, contiennent plus de dispositifs de commentaires et subissent moins de modifications que celles sur la nouvelle. Les séquences concernant ce texte contemporain plus marginal vis-à-vis de la tradition de l'enseignement, contiendraient alors davantage de dispositifs de discours sur la réception du texte. Dans les séquences qui ne sont pas préparées sur des bases fixées dans des supports expérimentés au fil des années comme pour la fable, les dispositifs subiront certainement plus de modifications.

Le premier niveau de classement ne définit pas de dimension particulière étant donné que les trois grands modes d'approche se réfèrent à la macrostructure des séquences, articulant des dispositifs en suites d'activités et non les dimensions particulières de l'objet enseigné. Pour définir nos catégories de dimensions dans le deuxième niveau de classement, nous nous basons sur nos données et sur ce qui ressort des consignes de mise en place des dispositifs (quelles sont les dimensions visées ?). De plus, nous complétons nos observations par des notions issues d'ouvrages à disposition des enseignants pour l'enseignement de textes dits littéraires en classe. Nous utilisons ces ouvrages de référence pour alimenter nos catégories déduites de notre empirie. Une publication ayant eu une certaine diffusion et que les enseignants sont susceptibles de convoquer est celle de Reuter concernant *L'analyse du récit* (2009). L'auteur propose une clarification des notions terminologiques d'analyse littéraire pour leur application en classe. Un autre recueil que nous avons utilisé est celui de Marinier concernant *Le commentaire composé et l'explication de texte* (1996). Les dimensions qui sont remontées de nos données ne sont pas toutes anticipées par Reuter (2009) ou Marinier (1996). Ainsi, les données de notre corpus modifient ou complètent ces théories.

Reuter distingue trois niveaux d'analyse interne du récit : la fiction, la narration et la mise en texte (2009, p. 12). Selon la définition de Reuter, la fiction, ou diégèse, regroupe principalement les éléments suivants du texte : l'espace-temps, l'histoire, les personnages. Ils sont restituables au fil de la lecture du texte (p. 13 ; 17). Pour sa part, la narration renvoie à la manière de présenter la fiction selon les choix techniques de l'auteur en ce qui concerne le mode, les voix, les perspectives, les instances narratives, ainsi que l'ordre des événements relatés (chronologiques, mélangés) (p. 13 ; 33). Enfin, la mise en texte est définie par les choix de textualisation concernant le lexique, la syntaxe, la rhétorique et le style (p. 13 ; 52).

Les notions définies par Reuter se situent essentiellement au sein du mode « C » étant donné que ce genre d'activité scolaire traite de l'analyse interne du récit. Dans certains cas, selon le rôle et le moment de certains dispositifs visant des dimensions de l'analyse interne, les dispositifs pourront être catégorisés sous le type de mode « A », s'il s'agit de dispositifs de lecture et de résumé ayant lieu en début de cours (Aeby Daghe, 2014).

Nous ajoutons d'autres catégories, essentiellement au sein du mode « D » mais aussi pour le « C », notamment lorsque de nos données ressortent des dimensions qui n'étaient pas prises en compte dans l'analyse interne spécifique au récit, telle que présentée par Reuter. Certaines catégories sont également définies grâce à l'ouvrage complémentaire de Marinier (1996). Par ailleurs, les caractéristiques de nos textes permettent de mettre en avant des dimensions inhabituelles dans l'analyse de récit. Par exemple, la notion d'argumentation apparaît dans certaines séquences sur la fable mettant en scène un dialogue argumenté entre le loup et l'agneau.

Afin de classer les différents dispositifs au sein de ces catégories, nous établissons une série d'observables. Pour chaque dispositif, nous analysons précisément ce qui est visé dans chaque tâche, en tenant compte de la place du dispositif dans la séquence, pour identifier la dimension enseignée et sa répartition selon le mode d'approche.

Dans certains cas, les dimensions visées dans les dispositifs sont directement identifiables à partir de l'énoncé de la tâche, par exemple, un travail sur les rimes ou sur les personnages. Certaines dimensions peuvent être visées par différents outils ou types de dispositifs. Par exemple, une tâche visant la description d'un personnage peut se faire par la réalisation d'un dessin, d'une production écrite, d'une description orale, etc.

Dans d'autres cas, le nom de la tâche ne suffit pas et c'est par une analyse de l'activité que les dimensions visées par les dispositifs peuvent être identifiées. Par exemple, les dispositifs (typiques du secondaire II) visant à « dégager des axes de lecture » pour construire l'interprétation (Marinier, 1996, p.72) peuvent être reliés aux dimensions utilisées dans ces analyses, comme les champs lexicaux, les thèmes, etc.

Dans certains dispositifs encore, il n'est pas possible d'identifier une dimension particulière lorsque le texte est appréhendé dans sa globalité (ou dans ses parties). Il s'agit plutôt du repérage de la macrostructure du texte et des premières hypothèses générales de lecture. Typiquement, le dispositif de lecture en début de séquence ne vise pas une dimension particulière mais ce n'est pas le seul. Dans ces cas, ce sont les outils ou les types de dispositifs visant la compréhension du texte dans sa globalité (lecture, intertextualité, dessin<sup>295</sup>) ou des segments (reformulation de phrase<sup>296</sup>) qui seront observables et pourront par la suite être situés au sein de la catégorie « Fiction > histoire : actions, intrigue, séquences » (voir tableau 13.1 et description des catégories ci-après).

Ces observables relèvent donc de deux niveaux : premièrement, des dimensions du texte enseigné (auteur, narrateur, vocabulaire, etc.) identifiées à partir de l'énoncé de la tâche ou de l'analyse de l'activité ; deuxièmement, des outils ou types de dispositifs appréhendant la fiction dans sa globalité ou ses parties. Dans certains cas, la distinction entre dispositif ou dimension du texte est complexe, par exemple, dans le cas de l'intertextualité (qui peut être considérée comme une dimension). Nous avons choisi d'en parler comme d'un dispositif

---

<sup>295</sup> Quand il s'agit de dessin du texte entier ou d'un extrait de celui-ci mais pas de dessin d'éléments particuliers du texte.

<sup>296</sup> Lorsqu'aucune dimension particulière du texte n'est visée mais la compréhension d'un segment plus ou moins grand de celui-ci.



(d'*intertextualisation*) qui peut viser différentes dimensions sur la base de la comparaison de textes. Par exemple, il peut viser le style, le message, etc.

De plus, selon le moment de mise en œuvre de certains dispositifs dans la séquence, ceux-ci seront classés différemment en fonction de l'analyse de ce qu'ils visent spécifiquement. Par exemple, le résumé peut servir à l'appropriation du texte (A), s'il a lieu en début de séquence (comme indiqué par le modèle Aeby Daghé) ; mais lorsque le résumé a lieu durant l'analyse, il s'agira plutôt d'une activité de discours sur la réception (D). A cet égard, Tauveron (1999) affirme que « tout résumé est la trace tangible d'une interprétation, à interroger comme tel » (p. 20) dans le type d'interprétation 1 qu'elle définit (voir chapitre 1). Ceci signifie que dès l'appropriation, les lecteurs sont déjà en train de faire des inférences et d'interpréter le texte selon l'élémentarisation qui leur convient.

Dans le cas d'une tâche expansée (ModTâc – DExp) (voir chapitre 12), il arrive que la modification de dispositifs porte sur une dimension du texte différente que celle visée par la tâche initialement prévue par le dispositif. Par exemple, une tâche traitant de l'énonciation peut glisser vers une discussion concernant le message politique, la dimension expansée est donc différente de celle visée en premier lieu (ex : 3\_6\_Lov 2-2). Ou encore, les élèves peuvent rencontrer des difficultés à réaliser un résumé de la nouvelle qu'ils viennent de lire sans être passés par une activité de compréhension, l'enseignant expose alors le dispositif de résumé en leur demandant d'exprimer leurs difficultés à réaliser la tâche, des questions de compréhension du texte peuvent alors émerger. Par ces modifications, les dispositifs peuvent glisser d'un mode à l'autre, dans ce dernier exemple, une tâche d'appropriation « A » se modifie donc en tâche de commentaire « C ». Le premier exemple illustre qu'une activité de commentaire de texte (C) peut évoluer en discours (D) selon les modifications, en fonction des interventions des élèves. Par exemple, l'identification de l'opposition noir-blanc représentée par les personnages, aussi bien dans la fable que dans la nouvelle, est selon nous de l'ordre du commentaire (C), appartenant à la sous-catégorie « personnage(s) ». Lorsque la discussion évolue sur des questions d'interprétation politique, par exemple du rapport dominant-dominé, nous la classons dans « message politique » (D) (les catégories et sous-catégories sont décrites ci-dessous).

Enfin, certains dispositifs visent plusieurs dimensions du texte enseigné (quand il s'agit de la réponse à un questionnaire<sup>297</sup> par exemple) et se retrouvent ainsi dans plusieurs catégories. Il n'est pas étonnant donc que le nombre de dimensions dans le tableau (voir tableau 13.2 et suivants) soit supérieur au nombre total de dispositifs (comptabilisés dans le chapitre 12).

Les catégories des dimensions issues de l'élémentarisation du texte littéraire enseigné et/ou des types de dispositifs visant le texte (entier ou en parties) sont décrites ci-dessous.

## **2. Présentation et description des catégories selon les trois modes d'approche du texte**

Avant de décrire chaque catégorie une à une, voici le tableau synthétique organisé selon les niveaux présentés ci-dessus. Nous retrouvons graphiquement ces niveaux : les modes d'approche (A, C et D) sont en gris foncé ; les catégories de dimensions du texte réputé littéraire en gris clair ; et les observables en blanc. Au sein des cases blanches

---

<sup>297</sup> Dans les dispositifs basés sur les réponses à un questionnaire, nous avons identifié les dimensions spécifiques visées par les questions.

(« observables »), l'italique désigne les types de dispositifs alors que l'écriture droite indique les dimensions visées par les dispositifs (comme expliqué ci-dessus).

Ainsi, pour procéder à cette analyse, nous avons pris comme outil les trois grands modes d'approche distingués par Aeby-Daghé (2014) pour l'enseignement de textes réputés littéraires. Pour chacun de ces genres, nous avons distingué plusieurs dimensions par une démarche à la fois déductive (ouvrages de référence pour l'enseignement de la littérature, notamment Reuter, 2009 ; Marinier, 1996) et inductive, sur la base des dispositifs que nous avons déterminés. Voici la grille d'analyse qui en résulte :

<b>Appropriation du texte (A)</b>
<b>1. Fiction</b>
1.1. Histoire
<i>Lecture</i> (en début de séquence)
<i>Résumé</i> (après la lecture)
<b>Commentaire de texte (C)</b>
<b>1. Argumentation</b>
Arguments
Stratégie argumentative
<b>2. Fiction</b>
2.1. Actions, intrigue, parties de l’histoire
<i>Description/représentation d’éléments du texte</i>
<i>Formulation de sous-titres</i>
<i>Reformulation/paraphrase</i>
<i>Résumé (extrait)/schéma quinaire</i>
Rôle de la morale au début
Structure du texte
2.2. Espace-temps
Lieu/décor/moments de l’action
2.3. Personnages
Personnage(s) : apparence physique, caractère, relation (symbole).
<b>3. Mise en texte</b>
Langue (style/niveau de langage)
Rimes/versification
Vocabulaire/lexique/étymologie
<b>4. Narration/Enonciation</b>
Narrateur
Tours de parole
<b>Discours sur la réception du texte (D)</b>
<b>1. Contexte de l’œuvre</b>
Auteur/contexte
<i>Contextualisation</i>
<i>Intertextualisation</i>
Message politique
<i>Mise en question des intentions de l’auteur</i>
<b>2. Genre de texte</b>
Caractéristiques de la « fable » et de la « nouvelle »
<b>3. Horizon d’attentes du lecteur</b>
<i>Comparaison entre production des élèves et texte de l’auteur</i>
<i>Imagination d’une suite ou fin de texte à partir du début</i>
Titre comme seuil du texte
<b>4. Réception du lecteur/effet du texte sur le lecteur</b>
<i>Avis après analyse</i>
<i>Evaluation d’un texte d’élève</i>
<i>Réactions après lecture du texte</i>
<i>Repérage de passages étranges ou problématiques</i>

Tableau 13.1 : Grille d’analyse des dimensions de l’objet enseigné regroupées par mode d’approche des textes et subdivisées en observables

Nous définissons les catégories des dimensions en les présentant par ordre alphabétique pour chaque mode d’approche du texte. Les différents observables pour les classifications des dispositifs dans ces catégories y sont décrits.

## **Appropriation du texte (A)**

Le mode d'approche selon l'appropriation du texte est décrit dans le chapitre 4 ainsi que les autres modes d'approche. Au sein de celui-ci, la dimension visée par les dispositifs est la *fiction*, et particulièrement l'*histoire*.

### **1. Fiction**

Durant l'appropriation du texte, la dimension visée à travers la fiction se limite à l'histoire dans sa globalité.

#### ***1.1. Histoire***

La fiction désigne « l'histoire et le monde construits par le texte et n'existant que par ses mots, ses phrases, son organisation, etc. » (Reuter, 2009, p. 10). Durant la phase d'appropriation du texte, la fiction est appréhendée comme un tout, c'est donc l'histoire dans sa globalité qui est visée.

#### ***Lecture***

La lecture du texte en début de séquence permet une première prise de connaissance des actions exposées dans le texte et de la structure de ses intrigues.

Nous ne prenons pas en compte la forme sociale de travail (FST) ni la modalité de lecture choisie par l'enseignant : qu'elle soit effectuée silencieusement ou à haute voix, par lui-même ou par les élèves, c'est sa propriété de lecture-découverte par le fait qu'elle ait lieu en début de séquence qui est prise en compte pour l'appropriation. Les lectures ayant lieu plus tard dans la séquence sont, la plupart du temps, effectuées par extraits et sont de l'ordre du commentaire de texte.

#### ***Résumé***

A la suite de Aeby Daghé, nous considérons le résumé comme participant à l'appropriation du texte lorsqu'il intervient à la suite de la lecture, avant l'analyse du texte. Il consiste en une première saisie globale du sens du texte. A ce moment-ci de la séquence, le résumé général du texte permet une première identification des actions et de l'intrigue d'une part ; d'autre part, il sert à l'enseignant pour évaluer ce qui est déjà compris, le déjà là sur lequel appuyer l'analyse et approfondir la compréhension, et peut-être l'interprétation de l'histoire.

Comme pour la lecture du texte, la modalité de la consigne de même que la forme sociale de travail (FST) ne sont pas prises en compte dans cette partie d'analyse. Le résumé peut être élaboré seul ou à plusieurs, de façon écrite ou oralisée. C'est la visée d'appropriation qui compte ici.

Certains dispositifs ayant la même fonction conduisent à la réalisation d'un dessin de l'histoire.

## **Commentaire de texte (C)**

Au sein du commentaire de texte, les dimensions visées sont l'argumentation, la fiction, la mise en texte et la narration.

## 1. Argumentation

Le travail sur l'argumentation ou les arguments n'est pas pris en compte par Reuter qui traite de l'analyse de récit et non de textes argumentatif ou d'opinion. Cependant, la fable de La Fontaine décrit un dialogue *argumenté* et permet de voir des notions d'argumentation.

### *Arguments*

Dans une perspective plutôt classique, il s'agit de repérer les arguments du texte et discuter du bien fondé ou de la valeur des arguments (Dolz, Gagnon et Canelas Trevisi, 2009).

### *Stratégie argumentative*

Dans une perspective communicationnelle, le travail sur l'argumentation consistera davantage en l'identification d'éléments de la situation de communication argumentative et des enjeux de celle-ci (Dolz, Gagnon et Canelas Trevisi, 2009).

## 2. Fiction

La dimension de la fiction lors du commentaire vise les actions, l'intrigue et les parties de l'histoire, l'espace-temps et les personnages.

### *2.1. Actions, intrigue, parties de l'histoire*

L'un des contenus mis en scène dans la fiction est l'histoire. L'une des caractéristiques de l'analyse est celle de la segmentation de l'objet. Le texte n'est plus étudié dans sa globalité mais ses dimensions sont travaillées de façon autonome. L'histoire est étudiée à travers ses actions, son intrigue ou ses parties (ou « séquences »).

Premièrement, les actions de l'histoire sont définies par opposition avec les états. Plusieurs modes d'analyse sont pris en compte comme leur nombre, leur nature, etc. L'histoire est étudiée en classe à travers la segmentation du texte selon les actions et leur organisation interne (Reuter, 2009, p. 17).

Reuter présente le modèle des actions de Brémond constitué de trois phases : l'éventualité, le passage ou non à l'acte, et enfin l'achèvement ou l'inachèvement de l'action (p. 18). En outre, Reuter distingue trois types fondamentaux de relations entre les actions : celle logique de cause à effet d'une action sur l'autre ; celle chronologique suivant la temporalité des actions ; et enfin, celle hiérarchique d'importance plus ou moins grande d'une action par rapport à une autre (p. 18).

Au niveau des actions, nous voyons un point de tension qui pourrait émerger dans l'analyse de la nouvelle où l'auteur semble vouloir « brouiller les pistes » concernant ces différents éléments : l'action finale, voire même « cruciale » est une promesse, donc une éventualité, le passage à l'acte est à venir et on n'assiste pas à l'achèvement de l'histoire ; les relations logiques, chronologiques et hiérarchiques entre les actions peuvent être implicites : pourquoi une négresse permettrait-elle de stopper les avalanches ? Le fera-t-elle ? Viendra-t-elle comme annoncé ? Est-ce là simplement une promesse d'un politicien prêt à tout pour ne pas subir la punition prévue ? Le récit ne donne pas de réponses.

Deuxièmement, l'intrigue retrace la structure générale de l'histoire (p. 18). Différents modèles ont été élaborés. Le plus répandu dans l'analyse textuelle en classe de français est certainement celui du « schéma quinaire » dont les cinq étapes sont les suivantes : l'« état initial » ; la « complication ou force perturbatrice », la « dynamique » ou « enchaînement d'actions » ; la « résolution » ; et l'« état final » (p. 20).

Un autre élément de tension avec l'analyse du texte de Lovay pourrait apparaître par le fait que cette nouvelle contemporaine ne présente pas nécessairement ce découpage canonique semblant correspondre davantage au schéma de texte littéraire classique comme la fable.

Enfin, l'« *unité d'analyse* intermédiaire » entre les actions et l'intrigue (p. 22) est la « séquence ». Les types de séquences les plus courants sont la « narration », la « description » et l'« argumentation » (Marinier se référant à Adam, 1996, p. 29). Reuter cite deux types de modèles identifiant les « séquences » du texte de façon différente. L'unité textuelle isolant une séquence peut soit renvoyer aux parties du schéma quinaire, soit aux marques de « temps », de « lieu », d'« action » ou de « personnage » (Reuter, 2009, p. 22-23). Pour notre part, étant donné que nous utilisons déjà le terme « séquence » dans une autre acception, nous préférons celui de « parties ».

#### *Description/représentation d'éléments du texte*

Plusieurs dispositifs consistent en la représentation d'éléments du texte, à travers le dessin ou la description orale. Certains de ceux-ci visent des dimensions distinguées dans des catégories à part entière, comme celle de « personnage » ou du « lieu ». Les éléments plus rares (telle que la description de « la cage » ou de « la punition ») sont regroupés dans cette sous-catégorie.

#### *Formulation de sous-titres*

Les enseignants demandent aux élèves d'associer des sous-titres aux différentes parties du texte. Cette tâche sert à évaluer et à approfondir la compréhension des différentes actions dans le déroulement de l'histoire.

#### *Reformulation/paraphrase*

La tâche de reformulation ou de paraphrase consiste pour les élèves à redire « avec leurs mots » des extraits du texte ou le texte en entier. La reformulation permet de s'assurer de la compréhension littérale du texte.

#### *Résumé/schéma quinaire*

Durant l'analyse du texte, l'enseignant peut demander aux élèves de réaliser un résumé de l'histoire ou de la reformuler avec ses mots. Ce résumé peut selon les cas être outillé en utilisant le schéma quinaire. Lorsqu'il intervient au sein d'une activité d'analyse du texte, nous le considérons comme faisant partie du commentaire de texte et non plus de l'appropriation de celui-ci car sa fonction n'est plus la même.

#### *Rôle de la morale au début*

L'analyse du rôle de la morale placée en début de la fable sert à retracer la structure globale du texte annonçant dès le départ une fin tragique.

Ce genre de tâche de commentaire (C) peut permettre d'initier le travail de compréhension et d'interprétation de la fable. Lorsque la discussion vise davantage la compréhension du message politique de la fable, par exemple, les dispositifs seront catégorisés dans les discours sur la réception du texte (D) (voir ci-dessous).

#### *Structure du texte*

Le travail sur la structure du texte vise l'identification des différents éléments de la fiction (comme définis par Reuter) par le découpage de ceux-ci. Il peut s'agir de découper le texte ou de remettre en ordre le texte préalablement divisé en parties.

Selon Marinier (1996), les découpages du texte en « séquences » sont « proches de la reconnaissance spontanée opérée par le lecteur » (p. 29). À cet égard, les enseignants

demandent aux élèves de découper le texte en parties sans se baser sur une théorie particulière mais de façon spontanée, avec l'affirmation que plusieurs découpages sont possibles.

## **2.2. Espace-temps**

Plusieurs axes permettent d'analyser le ou les lieux dans le(s)quel(s) se déroule l'histoire : leurs « catégories » (réaliste ou non, en correspondance avec le monde réel, lointain ou proche, riche ou démuné, ville ou campagne) ; leur « nombre » (un ou plusieurs) ; leur « mode de construction » plus ou moins explicite (facilement identifiable ou non) ; et leur « importance fonctionnelle » (simple cadre décoratif ou lieu déterminant pour l'action) (Reuter, 2009, p. 29).

Les axes permettant d'analyser les temps de l'action sont les suivants : leurs « catégories » (correspondance avec le temps du monde réel, unité de minutes, mois, années) ; leur « mode de construction » plus ou moins explicite (facilement identifiable ou non) ; leur « importance fonctionnelle » (cadre ou déterminant l'action) (Reuter, 2009, p. 29).

Les dispositifs visant la description d'éléments du texte seront mis en place par des tâches de représentation topographique (lieu/décor) ou d'identification des différents moments des actions.

## **2.3. Personnages**

Comme le dit Reuter (2009), les personnages ont un rôle central dans les récits. Ce sont eux qui « vivent » l'histoire et la rendent possible. Ils sont, selon le « schéma actantiel » de Greimas, les « forces agissantes » de l'intrigue (p. 25). De plus, c'est à travers eux que l'on « vit » l'histoire : « Le personnage est en effet un des éléments clés de la projection et de l'identification des lecteurs » (p. 24). Selon Reuter, la conséquence de cette projection est qu'« on en a trop souvent traité, surtout sur le plan psychologique, comme s'il s'agissait d'une personne en chair et en os, en oubliant l'analyse précise de sa construction textuelle » (p.24). Les dispositifs mettant en avant ces comportements de projection seront plutôt traités dans les discours sur la réception (D). Lors du commentaire de texte, il s'agira de l'identification d'éléments de « distinction et hiérarchisation des personnages » (p. 24) essentiellement selon leur qualification physique, psychologique et sociale. Ainsi que la relation entre eux. De plus, leur type détermine en partie leur rôle dans les actions : certains types de personnages déterminent certains types d'actions. Par exemple, selon Greimas, « la catégorie socio-psycho-culturelle dans laquelle on peut classer l'acteur : jeune, vieux, curé, ouvrier, policier, roi... » (p. 26) détermine en partie ses actions. Ce qui permet à l'auteur d'effectuer un effet de surprise si les actions sont inattendues par rapport à la caractérisation des personnages. Dans notre empirie, les attentes correspondant aux personnages seront certainement, pour la fable, la cruauté du loup vis-à-vis de l'agneau. Les attentes liées aux personnages de la nouvelle peuvent, pour leur part, laisser perplexe. Une négresse et un chef des avalanches : le chef sera-t-il un bourreau exploitant une personne de couleur noire ? Ou au contraire, l'opposition de couleur entre le noir de la négresse et le blanc des avalanches représentera-t-elle, comme pour la fable, la méchanceté contre l'innocence ? Le genre de texte détermine lui aussi des catégories de personnages. En effet, « [c]haque *genre* se caractérise (...) par un répertoire spécifique de rôles et d'axes de caractérisation physique et psychologique qu'il convient de mettre au jour pour mieux comprendre la singularité de chacun des acteurs » (p. 28). La fable mettra en scène des animaux illustrant ce que dicte la morale. Nous reviendrons sur les dispositifs concernant les caractéristiques du genre fable qui seront traités dans la catégorie correspondant dans les discours sur la réception (D).

De plus, nous avons rassemblé dans cette catégorie celle que Reuter classe dans la mise en texte (p. 53). Il s'agit des désignateurs (nominaux, pronominaux, périphrastiques) qui, dans

nos séquences, sont abordés conjointement aux tâches de discussion autour des personnages. Ainsi, seront travaillées pour la fable les « chaînes de coréférence » désignant les personnages (par exemple, le loup est désigné par « bête cruelle », « sa majesté », « elle ») et pour la nouvelle, il s'agira davantage de périphrases, par exemple, les personnages n'ont pas de prénom mais ils sont désignés par leur fonction « le chef des avalanches » ou leur caractéristique physique (avec implicite social) « la négresse ». Dans les deux cas, la désignation des personnages met en avant le rapport hiérarchique ou de domination-soumission entre les personnages.

Ainsi, certains dispositifs de notre corpus visent à présenter les personnages sur la base des éléments du texte, selon la description de leur caractère, de leur apparence physique ou de leur relation dans le texte. Lorsqu'il s'agit de comprendre ce qu'ils symbolisent, la limite entre le commentaire de texte (C) et les discours sur la réception du texte (D) est parfois difficile à situer. Les discussions sur la dimension symbolique des personnages qui s'étendent jusqu'au discours sur le message du texte seront classées, par exemple, dans la catégorie « message politique » (D).

### **3. Mise en texte**

Les trois observables représentant les éléments d'analyse sur le plan de la mise en texte décrits sont : la langue, les rimes et la versification, et le vocabulaire, le lexique et l'étymologie. D'autres observables potentiels concernant la textualisation ne sont pas mentionnés, par exemple la syntaxe n'est pas abordée. Ceci signifie qu'ils n'ont pas été observés dans nos données.

#### *Langue (style/niveau de langue)*

Le travail sur la langue peut désigner les tâches d'identification de figures de style (Reuter, 2009, p. 57-60), mais dans nos données empiriques, il s'agit davantage de travailler sur les niveaux ou registres de langue, qui renvoient aux variations socioculturelles présentes dans l'usage de la langue (Marinier, 1996, p. 40) ; sur les marques de l'ancien français dans la fable ; ou encore sur les choix stylistiques opérés dans les textes.

#### *Rimes/versification*

Le travail sur la fable peut permettre de voir (ou de rappeler) des notions de versification, et particulièrement, en passant par l'identification des rimes. La fable « Le loup et l'agneau » présente une structure complexe, alternant les alexandrins (vers à douze syllabes), les décasyllabes (vers à dix syllabes), les octosyllabes (vers à huit syllabes) mais aussi les vers moins habituels à sept syllabes. Cette fable présente aussi différents types de rimes : plates (AA), embrassées (ABBA) et croisées (ABAB).

#### *Vocabulaire/lexique/étymologie*

Les tâches autour du vocabulaire et du lexique consistent en la recherche de champs lexicaux, c'est-à-dire de l'ensemble de mots associés à un thème, mais aussi dans les tâches de définitions de certains mots du texte, en les recherchant dans le dictionnaire ou encore en discutant de leur étymologie.

### **4. Narration/Énonciation**

Nous avons couplé les catégories de « narration » et d'« énonciation » - étant donné que l'énonciation regroupe les marques de la narration (Reuter, 2009, p. 37) -, à travers les déictiques<sup>298</sup> indiquant la perspective adoptée dans l'histoire, notamment par l'emploi des

---

<sup>298</sup> Selon le Grand dictionnaire Larousse de *Linguistique & Sciences du langage*, « On appelle *déictique* tout élément linguistique qui, dans un énoncé, fait référence à la situation dans laquelle cet énoncé est produit ; au



pronoms personnels mais aussi celui des termes exposant le moment et le lieu de l'énonciation.

### *Narrateur*

Sous l'appellation « narrateur », et en suivant l'ouvrage de Reuter (2009), nous nous centrons sur les éléments d'analyse pertinents dans cette catégorie au regard de notre corpus. Nous pouvons observer, premièrement, le mode de narration qui est de l'ordre du raconter ou du montrer. Par exemple, le style direct des paroles des personnages est de l'ordre du montrer alors que les discours rapportés en style indirect seraient plutôt de l'ordre du raconter, selon Reuter (p. 33). Deuxièmement, nous tenons compte des voix narratives comme l'absence ou la présence du narrateur, désignée par Genette comme narrateur hétérodiégétique dans le premier cas et homodiégétique dans le second (Genette, 1978, cité par Reuter, 2009, p. 37). Nous prenons aussi en considération les perspectives narratives qui désignent qui perçoit et comment, ainsi que les instances narratives combinant les formes du narrateur avec la perspective choisie. Par exemple, un narrateur peut être hétérodiégétique ou homodiégétique et la perspective adoptée peut être celle d'un narrateur omniscient (qui en sait plus que les personnages), celle d'un personnage, ou encore, elle peut être « neutre », ne passant pas par « le filtre d'une conscience », le narrateur en sait alors moins que les personnages. Et enfin, nous retenons les instances narratives et la distribution du savoir, par exemple, ce que sait le narrateur et ce qu'il transmet au lecteur n'est pas forcément connu des personnages (p. 33-44).

### *Tours de parole*

L'identification des tours de parole, c'est-à-dire les occurrences de changement de locuteur dans la partie dialoguée de la fable, est une tâche assez présente dans notre corpus. Selon notre catégorisation établie par le va-et-vient entre théorie et empirie, nous notons que différents éléments d'analyse peuvent rejoindre ceux de la narration en général, mais ce qui est visé n'est pas la position du narrateur : les tâches d'identification des tours de parole retracent la narration dans le déroulement chronologique de l'histoire.

## **Discours sur la réception du texte (D)**

Les quatre dimensions mises en évidence dans les dispositifs concernant les discours sur la réception du texte sont : le contexte de l'œuvre, le genre de texte, la création d'un horizon d'attentes, et la réception du lecteur.

### **1. Contexte de l'œuvre**

Identifier le contexte consiste à situer le texte dans son environnement « économique, historique et littéraire » (Marinier, 1996, p. 26). Marinier y inclut l'analyse de l'auteur, de son contexte ainsi que l'intertextualité. Nous y ajoutons la transposition de l'œuvre dans un contexte actualisé, celui des élèves, ce qui peut mettre en avant le caractère intemporel du message de l'œuvre ou aider à la compréhension des élèves grâce à la visualisation de l'histoire dans une situation plus proche d'eux. Le travail sur le contexte souligne l'universalité et l'actualité du message présentes dans le texte. Ainsi, l'auteur est étudié comme témoin d'un contexte social et politique et les mises en lien intertextuelles et interthématiques mettent en avant le caractère universel et intemporel du message politique.

---

moment de l'énoncé (...) ; au sujet parlant (...) et aux participants à la communication » (Dubois et al., 2007, p. 132).

L'indicateur « mise en question des intentions de l'auteur » met en évidence un point de tension qui pourrait apparaître dans l'étude du texte de Lovay et la discussion autour du caractère universel ou non de l'œuvre.

#### *Auteur/contexte*

Nous avons rassemblé les tâches de mise en place ou prise de connaissances sur l'auteur ainsi que celles sur son contexte car elles sont indissociables. A cet égard, Marinier (1996) affirme qu'il convient d'étudier « la trame complexe des rapports entre l'œuvre et la vie de l'auteur » (p. 27). Il s'agira d'étudier l'auteur comme personnage historique participant à la vie sociale de son époque, porte-parole d'une veine critique de son époque.

#### *Contextualisation*

L'enseignant demande aux élèves de transposer certains éléments de l'histoire dans le contexte (sociogéographique) actuel ou encore, de trouver des situations dans leur vécu qui illustreraient le message du texte. Dans le cas de la fable, il s'agirait par exemple d'illustrer la loi du plus fort.

#### *Intertextualisation*

Les différents dispositifs d'intertextualisation ou de « mise en réseau » consistent en la comparaison entre la fable et la nouvelle, ou entre l'un de ces deux textes avec un autre. L'analogie entre les deux textes peut se situer au niveau de la forme (style, genre, titre) ou du message de fond.

#### *Message politique*

L'analyse textuelle passe dans les niveaux secondaires (et principalement au secondaire II) par l'élaboration d'axes de lecture et, particulièrement, par l'identification de thématiques présentes dans le texte. Que ce soit pour la fable par sa morale illustrant « la loi du plus fort » ou pour la nouvelle abordant la thématique de la corruption, la principale thématique analysée est celle de la justice ou du message politique inhérent au texte.

#### *Mise en question des intentions de l'auteur*

Après l'analyse, il peut arriver que les élèves, peut-être encouragés par l'enseignant, se sentent quelque peu « désarçonnés » et aient besoin de comprendre pourquoi l'auteur a produit un tel texte jugé « bizarre », « incompréhensible » voire même « sans intérêt ». Ici est remis en question le caractère universel de l'œuvre.

## **2. Genre de texte**

Selon Bronckart (1996), les genres sont définis par les « caractéristiques relativement stables » des textes (p. 137)<sup>299</sup>. En ce qui concerne l'analyse textuelle, Marinier (1996) définit le genre comme une « catégorie littéraire qui permet de regrouper un certain nombre de textes selon des critères variables » (p. 28). L'un des intérêts de la reconnaissance de la « carte d'identité » du texte (p. 28) est qu'elle crée une « attente du lecteur » et qu'elle permet un « dialogue intertextuel » (voir sous-catégorie « intertextualité ») (p. 28).

#### *Caractéristiques de la « fable » et de la « nouvelle »*

Dans les séquences sur « Le loup et l'agneau », les caractéristiques du genre « fable » mises en avant pourront être celles de la présence d'une morale, d'un titre opposant deux animaux (le premier étant le dominant et le second le dominé), la forme stylistique en vers et en rimes, la critique sociale à travers la personnification d'animaux. La nouvelle pourra être caractérisée

---

<sup>299</sup> Pour plus de précisions, voir note 9.

comme un texte court narratif mais ne reflètera pas toutes les caractéristiques des nouvelles, ne présentant pas, par exemple, de chute (voir chapitre 8).

### **3. Horizon d'attentes du lecteur**

Nous avons regroupé deux types de dispositifs sous l'appellation « attentes du lecteur » car il s'agit de tâches qui ne demandent pas de travailler sur une dimension particulière du texte ou sur la compréhension globale de l'histoire mais plutôt sur l'imagination des élèves à partir de quelques éléments du texte, avant l'analyse de celui-ci. Les dispositifs qui suivent serviront à identifier les parallèles entre ce qui a été imaginé, voire attendu par le lecteur, et ce qui se trouve réellement dans le texte. Il peut s'agir de stratégies d'« appropriation du texte » étant donné que cela permet de formuler des horizons d'attentes, mais ces dispositifs restent, selon nous, dans la catégorie des « discours sur le texte » qui précèderaient les dispositifs d'appropriation basés sur le texte-même.

#### *Comparaison entre production des élèves et texte de l'auteur*

L'enseignant demande de vérifier la correspondance entre ce qui a été imaginé par les élèves à partir de la lecture du texte, que ce soit sous la forme d'« imagerie mentale » (Cèbe et Goigoux, 2009; Giasson, 1990) ou de résumé, et l'histoire de l'auteur. Il s'agit donc de vérifier une hypothèse par un retour au texte.

#### *Imagination d'une suite ou fin de texte à partir du début*

Après la lecture d'un extrait plus ou moins court du texte, les élèves doivent imaginer la suite sous forme de production orale, écrite ou dessinée.

#### *Titre comme seuil du texte*

Une discussion sur le titre du texte a lieu avant sa lecture, accompagnée parfois de l'anticipation de ce qu'il pourrait se passer. Cela crée encore une fois des attentes vis-à-vis du texte, notamment par la symbolique associée aux personnages, annoncée dès la lecture du texte. La notion de bon-méchant ou dominant-dominé peut alors émerger. Si pour la fable, le symbole du grand méchant loup et du gentil petit agneau émerge rapidement, son dénouement peut ensuite ne pas correspondre aux attentes des lecteurs étant donné que, d'habitude, le gentil gagne. En ce qui concerne la nouvelle, les prédictions sont difficilement réalisables à partir du titre qui peut laisser perplexe : s'agira-t-il d'une histoire de bon-méchant représenté par le blanc des avalanches et le noir de la négresse, ou au contraire d'une histoire de domination des blancs fasse aux noirs opprimés ? Le dénouement est encore plus déroutant ensuite étant donné qu'il est ouvert, ne consistant qu'en une promesse en laquelle le lecteur est libre de croire ou non.

### **4. Réception du lecteur/effet du texte**

Différentes dimensions du commentaire de texte ont un effet sur le lecteur comme décrit par Reuter (2009) : les choix techniques effectués par l'écrivain, par exemple, les effets liés aux désignateurs des personnages vus plus haut, les effets produits par la mise en texte (identification, construction d'hypothèses, etc.). Dans ces catégories de discours sur la réception du texte (D), nous regroupons les effets du texte sur les élèves suite à sa lecture ou à la fin de l'analyse. Le texte ici est vu en son entier et non décomposé en dimensions. Ces dispositifs peuvent permettre à l'enseignant de vérifier ce que les élèves sont censés s'être approprié précédemment dans le cadre de la séquence.

#### *Avis après analyse*

Après l'analyse, en fin de séquence, les enseignants demandent un retour aux élèves sur le texte qui vient d'être analysé, ce qui leur permet de prendre position et/ou de consolider la

construction de sens élaboré. S'il est demandé aux élèves de justifier leur positionnement, il ne s'agit pas d'un réel travail sur l'argumentation même si certains enseignants utilisent le terme « argumenter ».

#### *Evaluation d'un texte d'élève*

Les élèves évaluent des productions écrites par d'autres élèves portant sur le texte. Il s'agit par exemple de l'évaluation des résumés du texte. L'évaluation porte sur différents niveaux comme celui du style, des temps verbaux, du respect de la chronologie de la narration ou encore de la sélection des actions jugées comme principales dans un résumé.

#### *Réactions après lecture du texte*

Après la lecture du texte, les élèves sont invités à exprimer leurs impressions spontanées avant de passer à l'analyse du texte.

#### *Repérage de passages étranges ou problématiques*

La tâche consiste pour les élèves à repérer des passages du texte qui leur semblent étranges ou qui leur posent problème et, parfois, à justifier leur sélection.

Avant d'exposer les résultats, rappelons que le corpus pris en compte dans cette deuxième partie d'analyses sur les dimensions concerne dix-huit séquences (voir chapitre 8). Dans celles-ci, seuls les dispositifs non modifiés, *identiques*, ainsi que ceux modifiés selon les modifications *les plus fréquentes*, ont été analysés. En raison de leur nombre peu élevé, les modifications moins présentes n'ont pas été prises en compte.

Grâce aux catégories précédemment décrites, nous avons pu analyser dans chaque dispositif la (ou les) dimension(s) visée(s) par les tâches d'enseignement portant sur les deux textes.

Nous avons relevé a priori deux ensembles de dispositifs selon les catégories de dimensions établies. D'une part, nous avons sélectionné les dispositifs qui étaient modifiés de façon fréquente et donc représentative dans notre corpus. Pour les modifications de structure (ModStruc), il s'agit des dispositifs ajoutés de façon préparée (DAj – Prép) et non préparée (DAj – NPrép), des dispositifs implicites à d'autres dispositifs (DImpl) et des dispositifs supprimés (DSup). Pour les modifications de tâches (ModTâc), il s'agit des dispositifs expansés de façon préparée (DExp – Prép) ou non (DExp – NPrép) et des dispositifs résistants (DRés) (la description détaillée des modifications se trouve au chapitre 12). D'autre part, nous avons sélectionné les dispositifs n'ayant subi aucune modification, c'est-à-dire quand l'énoncé de la tâche prévue dans le plan correspond à celui de l'activité en classe (SMod – id), pour voir si nous pouvions faire un lien entre certaines dimensions du texte enseigné et certains dispositifs ne subissant pas de modification.

Nous avons ensuite catégorisé ces dimensions des dispositifs *modifiés* ou *identiques* selon les niveaux scolaires et le texte enseigné. La liste des dispositifs (ayant subi ces modifications les plus fréquentes et ceux identiques) se trouve détaillée tâche par tâche dans l'annexe 8, ils sont également reliés aux dimensions textuelles visées. Nous présentons ci-après les résultats généraux. Toutes les activités sont analysées qualitativement dans l'annexe 9 et synthétisées dans le chapitre 14.

## Résultats

### 1. Les dimensions textuelles en jeu dans les dispositifs modifiés des séquences Laf et Lov : tendances globales

L'ensemble des dispositifs modifiés vise 143 dimensions du texte réputé littéraire. Nous présentons d'abord le nombre de dimensions présentes dans les dispositifs modifiés selon les trois modes d'approche du texte, et ensuite, nous détaillons les dimensions précises visées dans les dispositifs modifiés au sein de ces modes. L'analyse qualitative des modifications de dispositifs en fonction des dimensions en jeu dans les activités sera présentée dans le chapitre suivant.

Dans le chapitre précédent, dans la figure 12.2, la variable *texte* semblait n'être influente sur les modifications qu'au secondaire II. Le calcul de la moyenne de modifications au sein de chaque dispositif avait déjà nuancé ces résultats, du moins pour le secondaire I (figure 12.3). Ensuite, la distinction entre les différents types de modifications avait mis en avant des différences selon les textes au sein des trois niveaux scolaires. A présent, nous constatons l'impact de la nouvelle de Lovay sur la totalité des modifications de plans dans l'étude des dimensions en jeu au sein des dispositifs modifiés. L'analyse des dispositifs modifiés donne la répartition suivante des dimensions textuelles en fonction des trois modes d'approche du texte (A, C et D) :

	Laf				Lov				Total
	Prim	Sec I	Sec II	Tot.	Prim	Sec I	Sec II	Tot.	
<b>Appropriation (A)</b>									
Histoire	1	0	0	1	1	2	2	5	6
Total A	1	0	0	1	1	2	2	5	6
<b>Compréhension (C)</b>									
Argumentation	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fiction	4	4	2	10	9	10	8	27	37
Mise en texte	5	6	4	15	2	4	1	7	22
Narration/énonciation	0	0	0	0	1	2	4	7	7
Total C	9	10	6	25	12	16	13	41	66
<b>Discours sur la réception (D)</b>									
Contexte de l'œuvre	1	10	8	19	0	8	8	16	35
Genre de texte	0	3	1	4	0	2	2	4	8
Horizon attente lecteur	2	0	0	2	8	0	2	10	12
Réception/effet du texte	1	0	2	3	4	4	5	13	16
Total D	4	13	11	28	12	14	17	43	71
<b>Total A + C + D</b>	<b>14</b>	<b>23</b>	<b>17</b>	<b>54</b>	<b>25</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>89</b>	<b>143</b>

Tableau 13.2 : Dimensions présentes dans les dispositifs modifiés selon les trois modes d'approche du texte, pour Laf et Lov à travers les trois niveaux scolaires

A travers les trois niveaux scolaires, il y a nettement plus de dimensions en jeu dans les dispositifs modifiés dans les séquences Lov (89/143) que dans celles de Laf (54). Cela se vérifie à travers les trois modes d'approche du texte et les trois niveaux scolaires.

Très peu de dimensions apparaissent dans les dispositifs modifiés dans le mode d'appropriation du texte (6/143). Les autres dimensions sont réparties de façon plus ou moins égale entre les modes de commentaire et de discours sur la réception. Ce n'est pas spécialement surprenant car les dispositifs de A consistent essentiellement en une première lecture du texte. Nous imaginons que les dispositifs de lecture ne sont pas modifiés mais que

les modifications interviennent davantage dans l'étude du texte, lors des activités de commentaire ou de réception. De plus, le nombre peu élevé dans A est aussi proportionnel au nombre de dispositifs dans les séquences, plus nombreux dans C ou D. Cependant, nous relevons tout de même cette même tendance à savoir que sur six dispositifs modifiés en A, cinq ont lieu dans les séquences sur la nouvelle. Ce qui fait écho aux discours des enseignants durant les entretiens pré analysés dans la première partie d'analyses. En effet, les difficultés évoquées pour les séquences Lov différaient de celles pour les séquences Laf : pour ces dernières, différentes dimensions du texte étaient citées (le message de la morale, l'argumentation, la narratologie) alors que pour la nouvelle, c'est le texte dans sa globalité qui, selon le discours des enseignants, allait déjà poser problème. Il est compréhensible donc que dès l'appropriation de la nouvelle des modifications soient observées, alors que pour la fable ces modifications ont lieu plus tard dans la séquence, dans les dispositifs décomposant l'objet en dimensions.

Les deux autres modes d'approche par le commentaire et le discours sur la réception comportent un nombre équivalent de dimensions en jeu dans les modifications (66 et 71), qui se répartissent inégalement sur les deux textes. Du point de vue des niveaux scolaires, seules les dimensions en jeu dans le mode D diffèrent significativement dans les séquences Laf par leur rareté au niveau primaire.

Précisément, le nombre de dispositifs modifiés visant des dimensions du mode C est plus ou moins identique à travers les niveaux selon les textes : allant de 6 à 10 dimensions pour Laf ; et de 12 à 16 pour Lov. En ce qui concerne les dispositifs modifiés visant des dimensions du mode D, nous observons dans les séquences sur la fable qu'il y en a très peu au primaire (4) et un nombre plus ou moins similaire aux secondaires I et II (13 et 11). Pour la nouvelle, le nombre est plus ou moins égal, tout en étant croissant du primaire au secondaire II (12, 14, 17).

Nous exposons maintenant les principales dimensions de manière détaillée à travers ces trois modes.

### **1.1. Dimensions de l'appropriation du texte**

Pour le mode A, nous avons déjà observé que les dispositifs modifiés visant l'appropriation du texte concernent essentiellement les séquences sur le texte de Lovay. Ceci signifie que déjà dès la phase d'appropriation, l'enseignant adapte son plan, que ce soit parce qu'il ne sait pas comment faire découvrir ce texte aux élèves ou que ce soit dû à sa réception en classe.

### **1.2. Dimensions du commentaire de texte**

En ce qui concerne les dimensions appartenant au mode C, nous constatons que les dispositifs visant l'argumentation ne sont jamais modifiés. Cela dit, ils sont rares, ne représentant que quatre dispositifs sur la totalité des séquences et appartiennent tous aux séquences Laf.

La dimension la plus fréquemment modifiée est la fiction : elle est presque trois fois plus nombreuse dans les séquences sur Lovay. L'analyse détaillée montre que pour les modifications des dispositifs visant les actions, l'intrigue et la structure de la fiction, il n'y a pas de différence entre les deux textes. Par contre, les dimensions « espace-temps » et « personnages » sont abordées essentiellement pour le texte de Lovay.

Les dispositifs modifiés visant des dimensions de mise en texte sont deux fois plus nombreux au sein des séquences sur la fable. Ceci ne signifie pas que ces dispositifs soient proportionnellement moins modifiés pour la nouvelle. Au contraire, tous les dispositifs

concernant la nouvelle sont modifiés ; mais ils sont plus rares que dans les séquences consacrées à la fable. La fréquence dans Laf est notamment liée au travail sur la versification.

Les dispositifs modifiés visant la narration et l'énonciation se trouvent toujours dans les dispositifs sur la nouvelle. Ce n'est pas étonnant puisque globalement de tels dispositifs y apparaissent plus fréquemment.

### **1.3. Dimensions du discours sur la réception**

Les résultats observés selon les dimensions appartenant au mode D sont à présent exposés. Les dimensions visant la connaissance du contexte de l'œuvre sont aussi fréquentes pour Laf que pour Lov. Le nombre élevé de dispositifs visant cette dimension au sein des séquences sur la nouvelle est surprenant étant donné le peu d'informations sur l'auteur et sur sa vie partagées par les enseignants. Dans les séquences sur la fable, ce sont notamment des dispositifs concernant l'intertextualité qui sont modifiés, tandis que dans la nouvelle, il s'agit de dispositifs concernant l'auteur et son contexte, ceux concernant La Fontaine étant inchangés. Il y a approximativement autant de dimensions visant le message politique dans les séquences sur les deux textes, essentiellement au secondaire I mais aussi au secondaire II.

Le genre de texte est peu abordé et il l'est autant dans des dispositifs modifiés sur Laf que sur Lov, aux secondaires I et II. Cependant, il y a presque autant de dispositifs modifiés que non modifiés dans cette catégorie pour la fable alors que la majeure partie des dispositifs visant cette dimension pour la nouvelle est modifiée.

Les dispositifs visant à établir un horizon d'attentes chez le lecteur sont nettement plus nombreux dans les séquences sur Lovay, surtout au primaire. Ils sont de manière générale fort rares dans celles sur la fable. De plus, les attentes pour Lovay risquent de décevoir les lecteurs étant donné que leurs questions peuvent rester sans réponse et qu'on ne connaît pas le dénouement final. Le lecteur peut en effet se demander si la négresse arrivera et si elle préservera le village des avalanches.

Les dispositifs visant la réception du lecteur ou l'effet que le texte a eu sur lui sont encore ici nettement plus nombreux au sein des séquences Lov, comme si cette réception n'importait pas lors de lectures plus classiques comme celle de la fable.

## **Conclusion**

Nous avons observé les dimensions visées selon les modes d'approche du texte dans les dispositifs modifiés au sein des dix-huit séquences sur la nouvelle et la fable. Premièrement, le mode d'approche du texte de l'appropriation (A) est régulièrement modifié dans Lov et pratiquement jamais dans Laf. Il vise la fiction conçue comme l'histoire dans sa globalité. Deuxièmement, dans le mode d'approche par le commentaire (C), le travail sur la mise en texte est plus fréquent dans les séquences Laf (versification) ; le travail sur des éléments de fiction concernant la structure et l'intrigue ne différencie pas les textes ; par contre, les modifications sur les dispositifs concernant l'espace et le temps ainsi que les personnages sont nettement plus nombreuses dans les séquences Lov. Par ailleurs, celles relatives au narrateur ou aux interactions dans le texte sont également plus fréquentes. Troisièmement, dans les modes d'approche par le discours sur le texte (D), les dispositifs concernant le contexte ne différencient pas les textes ; par contre, les dispositifs sur l'horizon d'attentes (surtout au primaire) et la réception du texte sont beaucoup plus nombreux dans Lov.

Ainsi, nous pouvons mettre en évidence que les contenus des modifications expliquent aussi leur différence en nombre et sont révélateurs. D'un côté, la fable fait l'objet d'un travail classique sur le vers et d'interprétation traditionnelle de la morale en terme de métaphores touchant les faibles et les puissants, et les modifications portant sur ces contenus sont les plus fréquentes. D'un autre côté, pour la nouvelle, ce sont des éléments d'analyse interne du texte résistant qui dominant dans le genre des activités scolaires dédiées au commentaire et aux discours, par la réflexion sur l'horizon d'attentes du lecteur et la réception du texte par le lecteur. Et c'est sans doute la difficulté même de ces activités qui nécessitent le nombre plus élevé de modifications observées dans l'analyse quantitative globale.

Les différences entre le nombre de modifications entre Laf et Lov s'expliquent donc par une concentration sur certains dispositifs représentatifs ayant trait à des éléments d'analyse interne du texte (mise à part la versification) pour le mode commentaire : personnages, espace et temps, narrateur ; pour le mode discours : horizon d'attentes créé par le texte et mode de réception du texte, à savoir lié précisément à la manière de lire le texte, la mise en contexte ne différencie pas les textes. La spécificité du texte de Lovay réside dans un nombre significativement plus élevé de modifications et également dans le contenu des modifications : la résistance du texte appelle des démarches qui nécessitent, d'une part, d'entrer autrement dans le texte, d'autre part, de définir plus en détail le rapport au texte.

Du point de vue des niveaux scolaires, nous avons vu que les tendances sont identiques pour le secondaire, le nombre plus élevé de modifications pour Lov s'expliquant par les dimensions que nous avons explicitées. Pour le primaire, derrière une apparente identité du nombre de modifications pour les deux textes se cachent en fin de compte des différences : très peu de modifications concernant le discours sur Laf contrastent avec les fréquences concernant la fiction, portant sur le commentaire (notamment personnages et temps) et sur l'horizon d'attentes des lecteurs.

Ces résultats quantitatifs doivent être analysés à la lumière des interactions lors de ces modifications en classe. De plus, il est important que ces modifications soient étudiées dans le fil des séquences car leur cause peut être liée au déroulement des dispositifs précédents. Il se peut que les modifications aient eu lieu pour des raisons pédagogiques ou qu'elles aient été créées suite à d'autres modifications et que la modification ne soit pas directement liée à la dimension visée par la tâche. C'est pour cela qu'il nous semble important d'analyser les modifications de dispositifs dans l'ensemble de la séquence du point de vue didactique.

Nous étudions dans le chapitre suivant les activités de chaque séquence, une à une, en mettant en avant les types de modifications (identifiés dans le chapitre précédent) ainsi que les dimensions visées dans les dispositifs. Nous chercherons aussi à établir une corrélation avec le type d'archiélève présent selon les enseignants tel qu'exposé dans la partie 2.





## **Chapitre 14 Les interactions dans les modifications de plans : quelle part d'influence de l'objet, de l'enseignant et de l'élève ?**

La conception qu'ont les enseignants de l'objet d'enseignement, le texte, et leur façon de le découper en dimensions lorsqu'ils planifient sont liées, selon nous, à leur image de l'archiélève lecteur. Ce dernier chapitre vise à corrélérer les résultats obtenus dans le premier volet d'analyses sur la caractérisation de l'archiélève lecteur par les enseignants durant les entretiens pré dans leurs discours à propos des tâches planifiées (partie 2) et les modifications de plans (analyses de la partie 3). Toujours dans cette tentative de définir l'archiélève d'un point de vue didactique (par sa définition en fonction de l'objet enseigné), nous voulons maintenant corrélérer ces résultats avec ce qui se passe durant la séquence, voir comment les contributions d'élèves modifient et influencent la construction de ce qui s'enseigne en classe. Pour cela, nous établissons un lien entre les dimensions visées dans les dispositifs et les modifications de ces dispositifs liées aux élèves. Dans ces analyses, nous étudions les interactions au sein des activités selon le déroulement chronologique des activités de la séquence, en tenant compte de l'influence des modifications les unes sur les autres ainsi que des causes des modifications liées au déroulement des activités précédentes. Nous étudions ces phénomènes séquence par séquence pour mettre en avant des tendances qui seraient propres aux enseignants, sans que celles-ci soient généralisables au-delà de l'échantillon observé.

Etant donné la taille du corpus analysé, toutes les analyses qualitatives, activité par activité des dix-huit séquences d'enseignement, se trouvent dans l'annexe 9. Nous donnons dans ce chapitre un aperçu synthétique de ces analyses. Une lecture en parallèle entre les synthèses présentées ci-après et les analyses détaillées en annexe aidera à situer au mieux nos résultats.

### **Méthodologie**

La démarche suivie dans le cadre de ce chapitre est la suivante : nous réalisons une analyse des interactions durant le déroulement des activités en classe en fonction des modifications de dispositifs. Pour trouver des indices de ces modifications et du rôle des élèves dans les interactions, nous mettons en lien certains gestes de l'enseignant et les contributions d'élèves.

Nous procédons donc à l'analyse :

- des commentaires de l'enseignant durant l'entretien pré concernant les dispositifs, mis en lien avec le déroulement effectif des activités (ses appréhensions, ses hésitations, ses attentes, la présentation de la séquence et des dispositifs prévus) ;
- de la consigne orale (et parfois écrite) et de ses reformulations en classe ;
- des contributions d'élèves (les obstacles et les apports) ;
- des moments de régulation de l'enseignant (interne et locale) ;
- de marqueurs linguistiques dans les discours des enseignants et des élèves révélateurs par rapport aux tâches énoncées à réaliser (modalisateurs, temps verbaux, posture énonciative vis-à-vis des tâches) ;

- et, dans certains cas significatifs, du témoignage des enseignants quand ils reviennent sur le déroulement des séquences dans les entretiens post et qu'ils donnent leur explication des difficultés rencontrées ou du rôle joué par les élèves.

Ce travail permet également de situer l'influence réciproque des enseignants et des élèves dans leur façon d'appréhender l'objet enseigné. Nous identifions la conception plutôt classique ou plutôt réformée (ou mixte) des enseignants par l'analyse des dimensions visées par des dispositifs se rattachant à une conception plutôt qu'à l'autre, et l'impact des modifications de plans sur ces conceptions.

## Résultats

### 1. Primaire : des élèves répondant (et parfois résistant) aux tâches demandées par les enseignants (Laf), des élèves en demande d'approfondissements interprétatifs (Lov)

Les six séquences analysées des trois enseignants du primaire présentées ci-après mettent en évidence le degré d'adéquation entre l'archiélève lecteur et les élèves en classe. Les élèves dans les séquences sur la fable semblent répondre aux tâches demandées et parfois résister à celles-ci. Les élèves dans les séquences sur la nouvelle apparaissent en demande d'approfondissement par rapport à ce qui leur est enseigné.

#### 1.1. Séquences 1\_1 : des élèves qui rencontrent plus (pour Laf) ou autant (pour Lov) d'obstacles anticipés pour l'archiélève lecteur

Dans l'entretien 1\_1, l'enseignant n'a pas de plan écrit, il raconte ce qu'il a prévu pour les séquences, d'abord celle concernant la fable et ensuite celle concernant la nouvelle, sur la base de notes écrites.

L'entretien pré a eu lieu quatre jours avant les deux séquences. Les séquences Laf et Lov ont eu lieu le jour même, l'une après l'autre, et ont duré chacune le temps d'une période, soit quarante-cinq minutes selon le découpage administratif. Ces séances étaient regroupées par l'enseignant en « une leçon de deux périodes » (1\_1\_pré 6), considérant qu'il faisait « un travail unique avec les deux textes » (1\_1\_pré 8).

La présentation que fait l'enseignant des deux textes lors de son introduction aux séquences montre la conception qu'il en a : la fable est décrite comme un texte « relativement facile » (1\_1\_LafLov 33) que les élèves devraient déjà connaître et la nouvelle comme un texte « pour les adultes et relativement compliqué » (39) dont il dit être « à peu près sûr que personne n'en a jamais entendu parler » (35). Pour le premier, la séquence sera plus ludique étant donné la facilité du texte alors que pour le deuxième, il s'agira d'une séquence de compréhension et d'interprétation.

Ens : pour l'instant on va s'attaquer / au **premier texte** ce que je peux vous dire sur ces deux textes c'est qu'il y en a un que **vous / connaissez certainement** qui est **relativement facile** qui fait **partie un peu de la tradition populaire** je suis sûr que **vous allez le reconnaître très très vite** / et puis le **deuxième texte** qu'on va travailler **je suis un peu près sûr que personne n'en a jamais entendu parler** / d'accord donc le premier on va avoir un travail un peu / ludique autour du texte / vous allez devoir le remettre dans l'ordre je vais vous expliquer tout ça / et puis le deuxième on va surtout être dans une **histoire de compréhension et d'interprétation parce que c'est un texte tout de même pour les adultes / et relativement compliqué** ↓ (1\_1\_LafLov 31-39)

Cette présentation des textes en classe complète l'idée de l'archiélève lecteur qui avait été retracée dans son discours lors de l'entretien pré (analysés dans la partie 2). L'archiélève lecteur de la fable était décrit comme un bon lecteur, habitué à lire, et qui n'aurait pas de difficulté avec ce texte qu'il connaît sûrement déjà ; alors que l'archiélève lecteur de la nouvelle de Lovay était vu comme pouvant rencontrer beaucoup de difficultés avec ce type de texte inhabituel. Ce dernier était différencié, les bons lecteurs n'étant alors plus que cinq ou six, les autres pouvant être « mauvais » et « lents », et un élève était décrit comme « dyslexique » par l'enseignant.

### ***1.1.1. 1\_1\_Laf : conséquence de la résistance d'un dispositif liée à l'absence de connaissances requises et inadéquation de la tâche avec le texte***

La séquence Laf compte deux dispositifs alors que l'enseignant en prévoyait trois et tous les dispositifs prévus ont été modifiés par rapport aux déclarations de l'entretien pré<sup>300</sup> :

	<b>Présynopsis<sup>301</sup></b>	<b>Synopsis</b>	<b>ModStruc</b>	<b>ModTâc</b>	<b>SMod</b>
1-1	Remettre en ordre la fable	Remettre en ordre la fable (+ inventer des titres)	DProI	DRés DExp - NPrép <sup>302</sup>	
1-2	Construire le sens autour du lexique et des rimes	Lire et discuter du sens	DRac		
<del>2-1</del> <sup>303</sup>	Se faire une image/un film mental	-	DSup		

Tableau 14.1 : Tâches prévues, tâches réalisées et types de modifications des dispositifs dans 1\_1\_Laf

Ce tableau fait apparaître la logique des modifications. Ce sont les modifications dans le contour des tâches qui semblent avoir un impact sur la structure prévue : le premier dispositif semble résister. Il est expansé de façon apparemment imprévue par l'enseignant et prend plus de temps que prévu. Le deuxième dispositif est alors raccourci. Et, faute de temps, le troisième dispositif n'a pas lieu.

### ***1.1.2. 1\_1\_Lov : adaptation au processus de construction du sens des élèves***

La séquence Lov compte cinq dispositifs alors que l'enseignant en prévoyait six. Ils sont tous modifiés par rapport aux déclarations de l'entretien pré :

<sup>300</sup> Pour rappel, ce chapitre reste synthétique. Chaque activité est décrite précisément et les diverses modifications sont expliquées dans l'annexe 9.

<sup>301</sup> Au sein de ce chapitre, seules les tâches sont reprises telles que annoncées dans la section « présynopsis » et effectives dans « synopsis ». Il est possible que des tâches semblables ne soient pas étiquetées de la même façon entre le présynopsis établi sur la base des déclarations de l'enseignant et le synopsis étiqueté sur la base de l'activité en classe. L'analyse des consignes permet d'établir si la tâche demandée est semblable ou si elle est modifiée.

<sup>302</sup> Pour rappel, le code « NPrép » signifie que la modification n'a pas été préparée, contrairement au code « Prép » indiquant une préparation attestée pour un support par exemple (voir chapitre 12).

<sup>303</sup> En tant que potentiel « 2-1 » présent dans le présynopsis, ce numéro est barré car il n'apparaît plus dans le synopsis (étant donné qu'il a été supprimé). Ce sera le cas pour tous les dispositifs supprimés (DSup).

	Présynopsis	Synopsis	ModStruc	ModTâc	SMod
1-1	Lire le texte de Lovay de façon fragmentaire à la manière de Lector & Lectrix (dispositif d'imageries mentales)	Lire un fragment à la manière de Lector & Lectrix (+ verbalisation du but ; + relecture de l'extrait)	DProI	DExp – NPrép	
<del>1-2</del>	Vérifier la correspondance entre le film mental et l'histoire de l'auteur	-	DSup		
1-2	Répondre à quelques questions	Répondre en petits groupes à des questions sur le texte (+ justification sur la base d'éléments du texte <éls <sup>304</sup> )		DAug	
1-3	Découverte du 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> § selon la même suite d'activités que pour 1-1	Prendre de connaissance de la suite du texte et discuter (- film mental)		DDim	
1-4	Découverte de la fin du texte : rédiger brièvement la fin ou faire un dessin	Ecrire par groupe une fin et poser une question sur le texte	DRas		Cond/
<del>1-5</del> 305	Rédiger une question qu'ils se posent par rapport à ce texte	-			
1-5	-	Exploiter les questions rédigées	DImpl		

Tableau 14.2 : Tâches prévues, tâches réalisées et types de modifications des dispositifs dans 1\_1\_Lov

En observant rapidement l'enchaînement de ces modifications de dispositifs, nous constatons que la première tâche est expansée de façon imprévue et le dispositif est alors prolongé. Le dispositif suivant est supprimé, peut-être pour récupérer le temps supplémentaire pris par le premier dispositif. Le dispositif suivant, modifié au niveau de la tâche, est augmenté par les élèves. Le dispositif suivant est diminué, peut-être parce qu'une adaptation au déroulement du dispositif précédent est nécessaire. Le dispositif suivant rassemble deux dispositifs prévus initialement de façon séparée et un choix conditionnel entre deux possibilités anticipées a été réalisé par l'enseignant. Enfin, un dispositif implicite apparaît, peut-être lié au choix conditionnel précédent.

Nous pouvons donc à priori penser que cette séquence a été adaptée au fil des dispositifs au déroulement et à la réaction des élèves en classe. Le fait que l'enseignant ait anticipé certains choix conditionnels dès l'entretien pré montre sa disposition à s'adapter aux besoins des élèves suivant l'interaction. Nous observons un va-et-vient entre les modifications des tâches et celles des structures, les deuxièmes étant apparemment causées par les premières.

### 1.1.3. Les séquences 1-1 Laf et Lov

Sur la base de la double description présente au primaire entre un archiélève lecteur de la fable décrit comme un *élève* par ses caractéristiques scolaires d'une part, et l'archiélève lecteur de Lovay parfois décrit comme un *enfant* et par ses caractéristiques non scolaires, nous

<sup>304</sup> Les augmentations ont toujours pour origine les élèves.

<sup>305</sup> Il est barré car il correspond au « 1-5 » du présynopsis mais est rassemblé au « 1-4 » lors de la séquence.

aurions pu nous attendre à observer une séquence plus classique sur la fable et plus ludique pour celle sur la nouvelle.

Au contraire, nous constatons que l'enseignant décide de faire une séquence qu'il qualifie de « ludique » pour la fable. L'enseignant ne propose pas d'activité d'appropriation de la fable et demande directement aux élèves une tâche de commentaire du texte concernant la structure de celui-ci. Pour la nouvelle, en revanche, le texte est abordé pas à pas, par effraction, c'est-à-dire de façon fragmentaire avec une série d'activités autour des lectures permettant une appropriation accompagnée de tâches de commentaire de texte et de discours sur la réception, ce qui rend possible un travail sur la compréhension et l'interprétation du texte.

Sur la base de l'analyse des modifications, nous observons une adéquation (pour Lov), d'une part, et un écart, d'autre part (Laf), entre l'archiélève lecteur décrit dans l'entretien pré, sur la base duquel l'enseignant a préparé ses séquences, et ce qu'il se passe en classe.

Contrairement aux attentes de l'enseignant, la séquence sur la fable présente un obstacle majeur par rapport à celle de la nouvelle : en raison de l'écart entre l'archiélève lecteur et les élèves en classe, l'objectif de la séquence Laf (selon les dispositifs prévus) ne sera pas atteint. Premièrement, la fable n'aura pas été remise dans le « bon » ordre (c'est-à-dire l'ordre du texte original) mais chaque groupe d'élèves présente une version différente de la fable remise en ordre. Deuxièmement, lors de la discussion finale consacrée à la compréhension du sens, beaucoup de questions surgissent et restent sans réponse quand l'enseignant décide après trois minutes de clore la séquence. Peut-être estime-t-il qu'il est utile de passer plus de temps sur la nouvelle de Lovay car ils n'ont pas l'occasion de voir ce type de texte alors qu'ils auront l'occasion d'approfondir l'analyse de fable durant leur scolarité.

Les raisons de cette inadéquation entre l'archiélève lecteur et les élèves en classe sont liées au texte et à ses dimensions que l'enseignant pense acquises, en apprentissage ou, au contraire, à acquérir. Pour la première tâche par exemple, l'archiélève lecteur est censé déjà connaître la fable, ce qui rend possible l'entrée dans la séquence par une activité concernant directement la structure du texte. Il n'est donc pas prévu d'activité d'appropriation du texte mais directement celle de commentaire. Cependant, il s'avère que la fable n'est pas toujours connue des élèves. Deuxièmement, les notions de versification et rimes connues ne suffisent pas pour réussir la tâche car la structure de la fable est complexe et s'articule en rimes plates, croisées et embrassées. Il est donc impossible de reconstituer sa structure (vers par vers) sur la base des rimes étant donné que celles-ci peuvent se suivre ou s'alterner. Troisièmement, l'étude du lexique du texte était prévue en deuxième activité mais il semble trop complexe, et pose problème dans la première activité.

La séquence Lov présente beaucoup de modifications mais celles-ci sont en adéquation avec ce que l'enseignant avait anticipé vu qu'il avait prévu plus de difficultés pour l'archiélève lecteur de la nouvelle. L'enseignant est à l'écoute et avance pas à pas avec les élèves. Il n'hésite pas à adapter ses tâches en rajoutant une lecture, en explicitant lui-même ou en faisant expliciter les difficultés éprouvées. Elles sont donc prises en compte et dépassées. De plus, elles peuvent refléter un processus de tensions dans la construction du sens plus que des obstacles. Par ailleurs, l'enseignant a aussi prévu les rythmes différents d'avancement des élèves dans les tâches, s'y adapte en modifiant la structure et s'adapte aux réactions et aux besoins des élèves en modifiant les tâches. Les élèves sont réceptifs et intrigués dans cette recherche de compréhension et d'interprétation durant les activités, ce qui conduit l'enseignant à prolonger la séquence d'une période entière.

Les élèves se montrent motivés et concentrés du début à la fin, malgré la difficulté qui leur a été annoncée d'emblée pour le texte de Lovay. Ils cherchent à approfondir, à aller voir plus

loin que ce qui est prévu. Le dispositif d'imagerie mentale semble fonctionner en éveillant leur réceptivité. L'enseignant réussit à aller jusqu'au bout de ce qu'il avait prévu et même plus loin étant donné que ce sont des élèves qui, spontanément, augmentent les activités, influencent le but et le déroulement des activités par leurs réactions. Enormément de discussions autour de la compréhension et de l'interprétation de la nouvelle ont lieu sur la base des questionnements et des propositions d'élèves que l'enseignant suit tout en cadrant les échanges après avoir prolongé la séquence d'une période entière.

Malgré le décalage entre ce qui était prévu et ce qui se passe en classe pour la fable, les modifications de dispositifs montrent que l'enseignant, dans un cas comme dans l'autre, n'hésite pas à remettre en question ses dispositifs et se montre flexible par rapport au déroulement de la séquence et aux réactions d'élèves. L'une des démarches d'enseignement que nous retrouvons dans les deux séquences mais principalement dans celle sur la nouvelle est une démarche de questions-réponses et de verbalisation et conscientisation du but de l'activité, des difficultés éprouvées et des stratégies employées par les élèves pour réaliser les tâches.

## 1.2. Séquences 1\_3 : des élèves plus (Lov) ou moins (Laf) enthousiastes que l'archiélève lecteur

L'entretien pré 1\_3 a eu lieu quatre jours avant la première séquence d'enseignement sur la fable. La séquence sur la nouvelle aura lieu une semaine après. L'enseignant a un plan manuscrit pour les deux séquences qu'il prévoit mais annonce qu'il est plus au clair avec celle sur la fable car elle aura lieu plus rapidement. Durant l'entretien pré, l'enseignant prévoyait de faire une séquence d'une période par texte. Il décide ensuite, durant les séquences, de les prolonger chacune d'une période.

L'archiélève lecteur reconstruit sur la base de son discours sur la planification est indifférencié. Il est décrit par son âge enfantin et son niveau scolaire. Pour la fable, il pourrait avoir des difficultés liées au niveau scolaire étant donné qu'il a encore peu de bagage en lecture. Pour la nouvelle, il n'est pas habitué du tout à lire ce type de texte qui ne va pas forcément l'intéresser.

Pour la séquence sur la fable, l'enseignant se dit « super motivé » et se sent « beaucoup moins déstabilisé » (1\_3\_pré 497-504) par ce texte qu'il considère plus intéressant pour des élèves de ce niveau scolaire (508). Son plan est plus précis et défini en amont.

Ens : **je suis super motivé j'adore (...)** ah ouais ouais non là j'adore / vraiment / je suis **beaucoup moins déstabilisé** par celui-là que par l'autre / non **c'est génial de faire une fable** j'ai jamais fait / je trouve ça très motivant / donc je suis très content (...) là **c'est plus intéressant pour des sixièmes** parce que / voilà **on va trouver des choses** / voilà et pour après des questions où y a plus des choses à faire euh au niveau de l'écrit (1\_3\_pré 497-504, 508-509)

Pour la séquence sur la nouvelle, l'enseignant dit avoir cherché une analyse du texte pour « mieux sentir le texte » face auquel il se sent « seul » (1\_3\_pré 155-156), il affirme alors que dans ce genre de séquence, il peut faire un plan plus concis et suivre ce que les élèves proposeront.

Ens : [Lov] on peut préparer quelque chose de très: euh // **concis** / si euh:: ils partent dans un: un sens qu'on connaissait pas moi je vais **prendre la balle au bond** puis euh je vais aller avec eux là-bas / même si c'était pas préparé parce que je trouve que c'est génial il faut surtout pas laisser passer ça (1\_3\_pré 241-245)

La conception de l'enseignement de textes réputés littéraires de cet enseignant est plutôt classique et il dit se réjouir d'aborder en classe une fable. Il se dit beaucoup plus motivé pour cette séquence et considère qu'un enseignant doit posséder le savoir qu'il apprend aux élèves.

Il se dit « déstabilisé » pour Lov car il n'a pas de savoir à enseigner, il est « seul » avec ce texte. Il se laissera alors plus guider par les élèves en précisant que s'ils partent dans une direction différente de ce qui est prévu, il les suivra.

### 1.2.1. 1\_3\_Laf : adéquation du plan et élèves plus disciplinés que prévu

La séquence Laf compte six dispositifs alors que l'enseignant en prévoyait quatre, et trois dispositifs sont modifiés par rapport aux déclarations de l'entretien pré :

	Présynopsis	Synopsis	ModStruc	ModTâc	SMod
1-1	-	Lire silencieusement la fable	DAj - Prép		
1-2	Ecouter la fable lue par l'enseignant	Ecouter la fable lue par l'enseignant			Id
1-3 <del>/4</del>	Présenter l'auteur et le contexte	Définir l'auteur et énumérer des fables	DInv		
2-1	Répondre à un questionnaire	Répondre à un questionnaire			Id
3-1	Dire en quelques lignes si on est pour ou contre l'agneau	Répondre individuellement par écrit à la question « es-tu pour le loup ou l'agneau ? »			Id
3-2	-	Dire ce qu'on a pensé de la séquence	DAj - NPrép		

Tableau 14.3 : Tâches prévues, tâches réalisées et types de modifications des dispositifs dans 1\_3\_Laf

A première vue, la logique de la séquence modifiée semble être la suivante. Le premier dispositif est ajouté, le dispositif suivant est identique à ce qui était prévu et enfin, le troisième dispositif est inversé car il était censé intervenir en première position. Etant donné que l'enseignant a décidé d'introduire différemment sa séquence, l'ordre des dispositifs est revu en cours d'interaction. Les deux dispositifs suivants sont identiques à ce qui était prévu et enfin, l'enseignant clôt sa séquence avec un dispositif ajouté de façon imprévue. Cet enseignant semble donc rester assez proche de ce qu'il prévoit mais se laisse la possibilité d'introduire et terminer sa séquence par des dispositifs qu'il n'avait pas prévus. La seule modification durant la séquence se trouve au niveau de la structure et est causée par la modification de la structure précédente. Il n'y a aucune modification de tâche dans cette séquence mais seulement l'ajout d'un dispositif d'appropriation du texte. L'enseignant reste donc assez proche de ce qu'il avait prévu pour les activités en classe.

### 1.2.2. 1\_3\_Lov : adaptation au rythme des élèves plus rapides

La séquence Lov se compose de onze dispositifs au lieu des huit prévus par l'enseignant. Dix dispositifs sont modifiés par rapport aux déclarations de l'entretien pré<sup>306</sup> :

<sup>306</sup> Le nombre de dispositifs modifiés est plus grand que celui des dispositifs prévus étant donné qu'il y a des ajouts de dispositifs (ils sont donc modifiés par rapport aux déclarations vu qu'ils n'étaient pas prévus)



	<b>Présynopsis</b>	<b>Synopsis</b>	<b>ModStruc</b>	<b>ModTâc</b>	<b>SMod</b>
1-1	Lire silencieusement le texte	Lire deux fois silencieusement le texte		DExp - Prép	
1-2	-	Discuter du texte à partir du titre	DAj - NPrép		
2-1	Découper le texte en plusieurs parties (E/éls) et y associer un titre (en §)	Relire silencieusement les parties (déjà découpées par E) et leur donner un titre		DDim	Cond/
2-2	-	Mettre en commun et comparer les sous-titres	DImpl		
3-1	Donner la définition des mots : calfeutré, une négresse, l'amnistie, le sigle	Chercher la définition des mots : calfeutré, une négresse, l'amnistie, le sigle (+ souligner la ligne ou la phrase où les mots apparaissent)		DExp - NPrép	
3-2	-	Mettre en commun	DImpl		
4-1	Relever des phrases qui paraissent étranges et indiquer pourquoi	Par 2, relever une phrase étrange et dire pourquoi		DRés	
4-2	-	Mettre en commun	DImpl		
4-3	Dire ce qu'on ne comprend pas	-	DSup		
5-1	Faire un petit résumé du texte	Faire un résumé de l'histoire			Id
6-1	Dire ce qu'on pense du texte en argumentant	Formuler une appréciation sur l'histoire et sur l'auteur <sup>307</sup>			Id
7-1	(Si temps) Rédiger une petite suite au texte	Ecrire une petite histoire, la suite du texte en 10 lignes (+ discussion du sens)		DAug	Cond+

Tableau 14.4 : Tâches prévues, tâches réalisées et types de modifications des dispositifs dans 1\_3\_Lov

On constate que l'enseignant avait prévu le double de dispositifs pour sa séquence sur la nouvelle par rapport à celle sur la fable. Ces dispositifs ont subi de nombreuses modifications aussi bien au niveau de la structure que des tâches. Nous voyons apparaître aussi à deux reprises la catégorie de dispositif « à choix conditionnel », ce qui montre que l'enseignant prévoyait plus de flexibilité pour cette séquence pour pouvoir adapter son plan en cours d'interaction. Nous observons un mouvement de va-et-vient entre les modifications variées de tâches et de structure, les unes étant peut-être à l'origine des secondes.

<sup>307</sup> Malgré la différence des tâches étiquetées, l'analyse des interactions indique une identité entre le prévu et le réalisé.

### 1.2.3. Les séquences 1-3 Laf et Lov

En ce qui concerne la séquence sur la fable, la modification majeure de cette séquence est la modification de l'introduction. L'enseignant décide de commencer par la lecture du texte et de faire deux lectures plutôt qu'une avant de commencer l'analyse contextuelle et puis textuelle. L'activité de prise de connaissances sur l'auteur et son contexte intervient donc après que les élèves se soient approprié le texte. Pour s'assurer de cette appropriation, il modifie ce qu'il prévoyait en leur faisant effectuer deux lectures (l'une silencieuse et l'autre oralisée par l'enseignant). A part celle-ci, les dispositifs subissent très peu de modifications. Le fait que l'enseignant ait une idée très précise lors de la planification de cette séquence semble laisser moins de place à l'improvisation et à la potentielle adaptation aux déroulements des activités. Aussi, le fait d'avoir des questions préétablies écrites (sous la forme du questionnaire) peut prêter à rester plus proche de ce qui est prévu.

L'archiélève lecteur de la fable semble être en adéquation avec les élèves en classe qui restent dans les cases imposées par les tâches. Cependant, même s'ils effectuent toutes les tâches demandées, les élèves ne semblent pas partager l'enthousiasme de leur enseignant pour la lecture et l'analyse de ce texte classique, comme il l'avait projeté sur l'archiélève. Lorsque l'enseignant leur donne la parole en fin de séquence en leur demandant d'exprimer leur avis sur la séquence, les élèves ne démontrent pas énormément d'enthousiasme et l'enseignant les envoie en récréation après une minute de discussion. Alors que cet enseignant décrivait un archiélève indifférencié caractérisé par son jeune âge et son petit bagage d'élève et de lecteur, les élèves en classe semblent déjà assez disciplinés.

Pour la séquence sur la nouvelle, l'enseignant annonce dès le début et insiste aussi dans presque toutes ses consignes sur le fait que le texte est « compliqué » et justifie chaque tâche qu'il introduit en disant que c'est « pour mieux comprendre ».

Les élèves montrent peu de signes d'incompréhension, et semblent, dans un premier temps, répondre sans trop de difficulté aux tâches demandées. La dynamique de classe durant la première heure semble illustrer un rythme de travail des élèves plus rapide que celui projeté sur l'archiélève décrit par l'enseignant en amont et pour qui cette séquence a été prévue. Leur participation montre une réflexion pertinente et un intérêt pour le texte.

Lors des lectures du texte, l'enseignant a constaté qu'une élève avait déjà saisi l'histoire « en gros » (l'intrigue, les événements chronologiques de l'histoire). Il ajoute un bref dispositif de transition entre la lecture et l'analyse du texte où il interroge directement et exclusivement cette élève avant de passer aux dispositifs de commentaire. Il a donc utilisé un *élève auxiliaire* pour avancer dans la séquence (voir chapitre 5). Il a pu poser une question initiant la réflexion sur le message symbolique du texte entre les activités d'appropriation du texte et celles de commentaire.

Après une première période où les élèves plus rapides semblent porter la séquence, des questions d'incompréhension surgissent petit à petit, comme s'il y avait deux rythmes dans la classe : certains élèves avancent plus vite et mènent la séquence sans que ceux plus « perdus » ne prennent la parole. A un certain moment, ces élèves s'expriment et correspondent alors, dans leur comportement, à l'archiélève attendu par l'enseignant. Celui-ci semblait s'émerveiller de plus en plus en voyant leur participation et leur compréhension rapide de l'intrigue (comme en attestent les apartés avec le chercheur). En effet, l'enseignant durant les travaux des élèves s'approche à plusieurs reprises du chercheur en train de filmer la séquence et exprime sa surprise (« ils mettent des trucs intéressants c'est bien je n'aurai jamais cru », « c'est incroyable », etc.) La prise de parole des élèves restant dans l'incompréhension intervient tard dans la séquence et leurs difficultés ne peuvent pas totalement être résolues. Un

élève déclare même durant le dernier dispositif ne pas avoir lu le texte. L'enseignant définit alors un nouvel archiélève « ado » lorsqu'il parle avec le chercheur, pour justifier un comportement légèrement indiscipliné. Nous pensons que la place prise par les élèves plus « rapides » n'a peut-être pas laissé d'espace aux autres, qui demeurent perplexes face au texte.

L'archiélève indifférencié lecteur de la nouvelle est en inadéquation avec les élèves en classe. Il devait n'avoir « rien compris » au texte et exprimer beaucoup de difficultés dès la première lecture du texte. L'enseignant semble considérer la compréhension indépendamment de l'interprétation du texte. Cette conception reflète le *mythe du danger des profondeurs*, mis en évidence par Tauveron (1999), d'après lequel les élèves du primaire progresseraient selon une *compréhension littérale*, de « surface », alors qu'au secondaire I, les élèves exploreraient les couches « superficielles » par une *compréhension fine*, et enfin, les élèves du secondaire II liraient en parcourant les couches profondes grâce à l'*interprétation* (p. 12) (voir chapitre 1). Ce clivage est remis en question notamment par les contributions des élèves lors de la lecture. L'enseignant s'adresse à un archiélève qui bloquerait essentiellement sur la « compréhension littérale » du texte, sans prendre en compte les liens interprétatifs que la « compréhension » de ce texte implique. Contrairement aux attentes de l'enseignant, les élèves participant s'approprient rapidement le texte, saisissent les différentes actions ainsi que l'intrigue, et semblent être en attente d'approfondissements interprétatifs plus *profonds* du texte. Après plus d'une heure, un élève dit effectivement n'avoir « rien compris », une partie de la classe pourrait correspondre alors à l'archiélève lecteur. Cependant, en analysant les questions qui subsistent, nous constatons qu'elles concernent l'interprétation symbolique : les élèves ont déjà compris beaucoup plus que la saisie du sens *littéral*. L'enseignant n'est pas entré en matière en ce qui concerne l'interprétation du message politique, de la symbolique du texte ou encore de son dénouement attendu pouvant apparaître « raciste ». Il s'est limité à expliciter des dimensions relevant de ce qu'il considère comme la compréhension littérale du texte.

L'enseignant s'est montré flexible durant toute la séquence, adaptant ses dispositifs, expansant ses tâches sur la base des contributions d'élèves. Il avait prévu que ceux-ci puissent partir dans de nouvelles directions et qu'il prendrait alors « la balle au bond ». Pour cela, il ne prévoyait pas un plan trop élaboré et concis. L'objectif de l'enseignant a été atteint très vite car il visait essentiellement ce qu'il considère être la compréhension littérale du texte. Il ne se sentait peut-être pas préparé pour entrer en matière sur des discussions d'approfondissement interprétatif du texte face auquel il disait être « seul ». Etant donné que la compréhension est inséparable de l'interprétation, les élèves ont fait leur chemin interprétatif mais n'ont pas reçu de réponses à certaines de leurs interrogations. L'archiélève aurait pu se montrer démotivé face à ce texte, mais les élèves ont montré un grand intérêt pour celui-ci. L'enseignant a décidé alors de garder le dispositif qu'il avait prévu de façon conditionnelle en fin de séquence « s'il restait du temps ». Il a décidé de dépasser le temps prévu pour la séquence de vingt minutes mais a préféré maintenir cette tâche, cela certainement parce qu'il a constaté que les élèves restaient « sur leur faim ». Durant cette activité de rédaction (7-1), de nouvelles discussions sur la recherche de sens sont initiées par les élèves.

### **1.3. Séquences 1\_10 : des élèves plus disciplinés que l'archiélève lecteur (Laf et Lov)**

L'enseignante des séquences 1\_10 n'a pas de plan écrit, elle explique oralement ce qu'elle a prévu en déclarant être moins au clair avec la séquence Lov. L'entretien a lieu le jour même de la séquence sur la fable et vingt jours avant celle sur la nouvelle. Lors des séquences, un document avec les consignes écrites sera distribué aux élèves. Ce document, ajouté aux déclarations de l'enseignante durant l'entretien, nous permet d'identifier les changements de plan ayant été préparés entre l'entretien et la séquence.

L'archiélève lecteur issu du discours de l'enseignante lors de l'entretien pré était décrit comme un bon lecteur, aimant la nouveauté et ayant beaucoup d'imagination. Il était différencié lorsqu'apparaissaient, dans son discours sur la séquence de la nouvelle, certains élèves ayant plus de difficulté en lecture. Les élèves spécifiques qui étaient évoqués n'avaient pas spécialement de problème en lecture mais ils étaient amateurs de fin tragique et l'un d'eux avait peu d'imagination.

L'enseignante est confiante dans son discours sur la séquence sur la fable. Elle se définit comme attentive à stimuler les élèves à la lecture et aux autres activités dans d'autres disciplines. Pour la séquence sur la nouvelle, l'enseignante, dès l'entretien, déclare ouvertement ne pas aimer ce texte et ne pas savoir comment l'aborder en classe, elle a beaucoup d'appréhensions pour cette séquence. Ses appréhensions concernent son image de l'archiélève : elle a peur de décevoir les élèves mais essentiellement les « bons » qui s'apercevront que le texte « n'a pas de sens ». Par contre, selon ses propos, l'étude de ce texte lui permettra, à elle ainsi qu'aux « bons lecteurs », d'éprouver ce que ressentent les élèves en difficulté qui se sentent perdus face à tout texte.

### ***1.3.1. 1\_10\_Laf : résistance à la consigne habituelle d'imagination (d'hypothèses basées sur des éléments textuels)***

La séquence Laf compte neuf dispositifs alors que l'enseignante en prévoyait six et tous les dispositifs sont modifiés par rapport aux déclarations de l'entretien pré. La séquence devait durer initialement une période de quarante-cinq minutes. En classe elle s'étend sur deux périodes :

	<b>Présynopsis</b>	<b>Synopsis</b>	<b>ModStruc</b>	<b>ModTâc</b>	<b>SMod</b>
1-1	Dessiner la suite imaginée de la fable à partir de la lecture du début de la fable	Dessiner la suite de la fable à partir de la lecture du début de la fable	DPro	DRés	
1-2	-	Décrire la suite imaginée par groupe	DImpl		
1-3	Ecrire la réponse de l'agneau	Ecrire la prochaine réplique de l'agneau à la manière de La Fontaine (langage soutenu et rimes)		DExp - Prép DExp - NPrép	
1-4	Mise en commun (réplique de l'agneau)	Ecouter et présenter les différents dialogues inventés « à la manière de La Fontaine » (les élèves écrivent tout un dialogue)		DAug	
2-1 <del>2-2</del>	Discuter du vocabulaire « compliqué »	Lire et comprendre la fable, tout en soulignant les paroles du loup et de l'agneau	DInv		
2-2 <del>2-1</del>	Lire la fable et souligner les paroles du loup et de l'agneau	Comprendre les mots de vocabulaire « compliqués »			
2-3	-	Raconter l'histoire « en gros »	DAj - NPrép		
2-4	Décrire les caractères du loup et de l'agneau et leur relation	Décrire les caractères du loup et de l'agneau et leur relation (+ interprétation)		But	
3-1	-	Comprendre qui La Fontaine fait parler à travers ces animaux	DAj - NPrép		

Tableau 14.5 : Tâches prévues, tâches réalisées et types de modifications des dispositifs dans 1\_10\_Laf

Malgré le fait que l'entretien ait lieu le jour même de la séquence, tous les dispositifs sont modifiés dans cette séquence. Le premier est modifié dans la tâche qui semble résister, ce qui pourrait causer la modification de structure qui prolonge le dispositif. Un dispositif implicite suit, celui-ci pourrait lui aussi être lié à la modification précédente. Le dispositif suivant est expansé de façon préparée et ensuite non préparée. Et puis les élèves augmentent la tâche suivante. Ensuite, deux dispositifs sont inversés, un dispositif est ajouté, un dispositif change de but et le dernier dispositif est ajouté de façon non préparée. On peut donc en déduire que l'enseignante s'adapte durant l'interaction, laisse une place aux élèves en suivant leur réaction, et n'hésite pas à ajouter ou prolonger les activités selon le déroulement de la séquence.

### **1.3.2. 1\_10\_Lov : résistance à la tâche d'imagination (« créative », non basée sur des éléments du texte)**

La séquence Lov compte onze dispositifs alors que l'enseignant en prévoyait sept, et six dispositifs sont modifiés par rapport aux déclarations de l'entretien pré. La séance devait durer une période de quarante-cinq minutes, l'enseignante ajoute deux périodes à la séquence :

	Présynopsis	Synopsis	ModStruc	ModTâc	SMod
1-1	-	Imaginer la suite à partir du titre « La négresse et le chef des avalanches »	DAj - Prép	DRés	
1-2	-	Mettre en commun ce que les élèves ont imaginé à partir du titre	DImpl		
2-1	Dessiner le chef des avalanches dans son décor	Dessiner le chef des avalanches, le décor et la punition (+ interprétation)		DExp - NPrép DRés But	
2-2	Lire le texte (E/éls)	Ecouter et lire la suite du texte			Cond/
2-3	Dessiner la punition	Dessiner la cage			Id
2-4	Répondre aux questions concernant la suite du texte	Répondre aux questions concernant la suite du texte			Id
2-5	Mettre en commun les réponses aux questions	Mettre en commun les réponses aux questions (+ débat)		But	
2-6	Répondre à la question : comment la Négresse peut-elle empêcher les avalanches ?	Répondre aux questions concernant la suite du texte			Id
2-7	Mettre en commun les réponses	Mettre en commun les propositions des éls			Id
2-8	-	Ecouter la lecture à haute voix et reformuler	DAj - Prép		
2-9	-	Exprimer son avis sur le texte	DAj - NPrép		

Tableau 14.6 : Tâches prévues, tâches réalisées et types de modifications des dispositifs dans 1\_10\_Lov

Comme pour Laf, la séquence Lov s'ouvre avec une tâche qui semble résister, le dispositif a été ajouté de façon préparée, avant la séquence. Le dispositif qui suit est implicite et émane de la modification de tâche précédente en étant sous-entendu par le dispositif ajouté. Ensuite, un autre dispositif semble difficile à réaliser par les élèves qui en font changer le but. Le dispositif suivant correspond à une hésitation dans le plan de l'enseignant. Les dispositifs qui suivent sont identiques dans la structure et dans les tâches à ce qui était prévu, mis à part un changement de but de dispositif. Et les deux derniers dispositifs sont ajoutés.

Nous constatons ici aussi une certaine flexibilité de l'enseignante qui semble s'adapter au déroulement de la séquence. Peut-être que le choix conditionnel en fonction des interactions a permis ensuite de réaliser les dispositifs comme elle l'imaginait.

### 1.3.3. Les séquences 1\_10 Laf et Lov

Les modifications majeures des séquences Laf et Lov peuvent être regroupées selon deux traits marquants corrélés : le contraste entre l'archiélève évoqué par l'enseignante dans l'entretien pré et les élèves en classe, d'une part, et les obstacles créés par les tâches convoquant l'imagination des élèves. Ce lien peut être explicité selon trois angles : dépassement de l'archiélève par la participation des élèves, les tâches d'imagination comme

sources de blocage ou d'implication, l'enseignante comme modèle confronté aux élèves empiriques.

Nous observons une inadéquation entre l'archiélève lecteur de la fable et de la nouvelle et les élèves empiriques au travers des dimensions de l'objet convoquées. L'archiélève décrit dans les propos de l'enseignante lors de l'entretien pré est défini et différencié presque exclusivement par le fait d'avoir ou non beaucoup d'imagination. Les élèves jouent un rôle très actif dans la construction des séquences et dépassent en quelque sorte l'archiélève lecteur attendu en se montrant plus disciplinés, maîtrisant plusieurs dimensions du texte, qu'elles soient abordées par l'enseignante ou non.

Les nombreuses modifications de tâches sont généralement créées par les contributions d'élèves qui les expandent ou en changent le but. Ces modifications mettent en avant la dynamique d'une classe pleine d'idées et de réflexion. Cette image est légèrement décalée par rapport à un archiélève qui aurait des difficultés pour les questions de mise en texte, d'identification de certaines caractéristiques du texte et avec qui l'enseignante réfléchirait au message politique.

Par exemple, dans la séquence sur la fable, les élèves relèvent des caractéristiques du genre non demandées par l'enseignante et ensuite, au lieu d'inventer une seule réplique, ils créent des mini-dialogues avec ces caractéristiques (rimes-langage soutenu) qu'ils jouent ensuite en se répartissant les rôles alors que l'enseignante craignait qu'ils aient déjà des difficultés avec la notion de tours de parole. Grâce aux contributions d'élèves, l'enseignante peut aborder assez rapidement la discussion sur le sens de la fable. Les élèves dépassent les consignes, se montrent plus disciplinés et l'interprétation du « sens » peut être abordée contrairement aux attentes de l'enseignante.

Ce sera le cas lors de l'activité 2-4 où le changement de pronoms dans le discours de l'enseignante témoigne de sa représentation de l'archiélève lecteur de la fable. Le passage dans une consigne du « vous allez » au « on va faire ensemble » marque le moment dans la séquence sur la fable où l'archiélève projeté par l'enseignant, peut-être reconfiguré par les comportements des élèves en classe, a besoin d'être accompagné dans la tâche et ne pas être laissé seul face à celle-ci. La dimension visée est la caractérisation des personnages sur la base d'éléments du texte ainsi que leur relation. En classe, le mécanisme de questions-réponses fréquemment utilisé par l'enseignante fonctionne bien. Les échanges sont prolifiques et les élèves interprètent le texte et le message de la morale sur la base de la caractérisation des personnages. Ils sont assez autonomes et n'hésitent pas à se contredire les uns les autres lorsqu'ils ont une vision différente. Ils ne semblent pas avoir besoin d'être « accompagnés » pour la discussion. L'activité se déroule tellement bien que l'enseignante ajoute un dispositif de discussion autour du message politique présent dans la fable, dimension qu'elle ne comptait pas aborder ou alors, de façon superficielle en les guidant. Dans cet exemple, c'est la discussion sur les caractéristiques des personnages qui enclenche la réflexion sur le message. C'est grâce aux contributions des élèves que cette dimension interprétative est abordée.

L'archiélève lecteur pour les deux textes était décrit comme ayant beaucoup d'imagination. De plus, les activités d'imagination sont décrites par l'enseignante (1\_10\_post 20) comme faisant partie de la « culture de la classe ». Les interactions en classe attestent d'une certaine habitude de ce type de tâche (comme le montrent les analyses du dispositif 2-6, 1\_10\_Lov 1281-1282). Cependant, dans le cadre des séquences de Laf et Lov, cette activité plusieurs fois répétée présente différents obstacles et nécessite de nombreuses reformulations de consignes et de régulations locales de la part de l'enseignante. Ces tâches subissent généralement les modifications liées à leur résistance de la part des élèves, et parfois, au changement de but.

D'un dispositif à l'autre, les tâches d'imagination proposées par l'enseignante à plusieurs reprises désignent deux types d'activités distinctes et définies par des contraintes opposées sans que ce ne soit dit explicitement : d'une part, il s'agit de l'élaboration d'hypothèses en lien avec les éléments du texte, et d'autre part, de l'invention créative indépendamment des mots du texte.

La tâche d'imagination définie par le fait d'inventer, d'émettre des hypothèses à vérifier est très présente dans ces séquences mais encore plus pour Lov où l'enseignante conclut en affirmant qu'il fallait avoir beaucoup d'imagination pour comprendre le texte. En effet, dans ses consignes, elle ne leur demande pas pour Lov de s'appuyer sur les éléments du texte comme pour Laf mais tout au long des trois périodes, d'avoir de l'imagination, de répondre aux questions en « imaginant ». Dans le travail sur la fable, les élèves sont invités à imaginer en restant proches et « cohérents » par rapport au texte : il s'agit d'écrire « à la manière de La Fontaine » pour travailler les caractéristiques du genre. Dans la séquence sur la nouvelle, l'imagination est convoquée au contraire pour s'éloigner du texte.

Prenons l'exemple des deux premiers dispositifs de découverte du texte pour chacune des séquences. La dimension visée dans les deux cas est la création d'un horizon d'attentes sur la base d'un extrait du texte.

L'écart de l'archiélève lecteur avec les élèves et la confusion présente implicitement dans la consigne sont intrinsèquement liés. Par exemple, dans la première activité introduisant la séquence sur la fable, les obstacles rencontrés par les élèves dans la tâche d'imagination sont liés à l'écart entre un archiélève qui est censé découvrir le texte par un extrait sur la base duquel il va pouvoir se créer un horizon d'attentes, et des élèves en classe qui connaissent le texte et sa fin tragique et ne peuvent pas imaginer différemment cette fin. L'enseignante a beau reformuler en tentant de préciser des éléments d'une consigne qu'elle ne doit d'habitude pas préciser dans ce type de tâche : lorsqu'on découvre un texte, on peut naturellement imaginer une fin en se basant sur les éléments du texte. L'enseignante leur dit qu'ils peuvent imaginer une autre fin que celle qu'ils connaissent, qui reste logique avec le début du texte. La création d'un horizon d'attentes n'a pas lieu d'être dès lors que le lecteur non seulement n'a plus d'attentes, mais qu'en plus, la fin tragique connue par celui-ci est annoncée d'emblée dans l'extrait du texte sur lequel on lui demande d'appuyer la création d'une suite logique.

Dans le cadre de la séquence sur la nouvelle, le premier dispositif est lui aussi modifié. Cette fois, ce n'est pas la consigne elle-même qui pose problème mais la dimension du texte visée qui crée obstacle. Pour pouvoir créer un horizon d'attentes sur la base du titre, il faut d'abord comprendre les termes présents dans le titre et cette tâche est déjà une tâche d'interprétation du choix de ces personnages. Les élèves se demandent pourquoi l'auteur emploie un terme péjoratif, que l'on ne peut utiliser dans le langage courant, pour l'un des personnages et ils s'interrogent également sur ce qu'est un « chef des avalanches ».

Malgré les inadéquations entre l'archiélève attendu par le plan et les élèves en classe, les séquences fonctionnent bien et dépassent les attentes de l'enseignante qui se montre flexible. Les élèves y jouent un rôle actif, sont réceptifs, participatifs et curieux d'apprendre. Ils démontrent aussi avoir acquis des dimensions textuelles sur lesquelles ils appuient leurs interprétations. Les élèves par leur curiosité et leur réflexion semblent parfois guider eux-mêmes la séquence.

Finalement, la séquence dure presque trois périodes, c'est-à-dire trois fois les quarante-cinq minutes prévues initialement. Les élèves prennent un grand rôle dans cette séquence et n'hésitent pas à s'exprimer quand leur interprétation diffère de celle que l'enseignante veut



leur présenter. Les élèves ont donc eu beaucoup d'intérêt et ont été très participatifs durant cette séquence. Ils n'ont pas l'air du tout d'être « déçus » comme l'appréhendait l'enseignante durant le pré.

L'analyse de la réaction de l'élève spécifique (« Kev ») qui était décrit comme ayant peu d'imagination et comme spécialiste du « je sais pas » confirme les tendances observées. Durant les deux séquences, il participe tout autant que les autres, donne ses idées d'interprétation et ne semble pas ne pas avoir envie de travailler. L'image de l'élève spécifique décrit durant le pré ne correspond donc pas au Kev des séquences étudiées. Ce qui entérine notre idée que les descriptions d'élèves spécifiques durant le pré appartiennent aussi à l'idée d'un archiélève imaginé par l'enseignant qui peut ou non correspondre à l'élève en classe et qui influence l'enseignant durant la planification. Finalement, Kev se rapproche plus de l'archiélève indifférencié qui avait été décrit et ne pose pas plus d'obstacles qu'un autre élève. Kev avait ce rôle identifié dans la description d'élèves spécifiques de contrebalancer l'image idéalisée d'une classe de bons lecteurs ou faire office de contrexemple qui confirme la règle. Ici, l'enseignant le félicite d'avoir fait preuve d'imagination.

Le fait d'avoir de l'imagination n'est ni quantifiable, ni comparable. Un archiélève ayant de l'imagination est un archiélève qui participe lorsqu'on lui demande de faire une tâche pour laquelle il démontre de l'intérêt. Dans ces séquences, les élèves semblent, d'une part, être habitués à ce genre de tâche d'invention et se prêtent au jeu. Le cas de Kev illustre peut-être le fait que pour faire preuve d'imagination, quel que soit l'élève, il faut trouver un intérêt dans la tâche. L'élève faisant exception à la définition d'une classe débordante d'imagination a semble-t-il, durant les deux séquences, trouvé un intérêt plus grand à cette tâche.

La posture énonciative de cette enseignante, attestée notamment pour l'utilisation des pronoms durant la séquence, semble plus proche des descriptions du positionnement des enseignants observé au secondaire I (chapitre 10), c'est-à-dire qu'elle s'inclut avec les élèves pour Laf, et s'exclut pour Lov en les « laissant seuls ». Comme si les enseignants, quand ils ont les ressources, savent comment guider et peuvent « faire avec » et, au contraire, quand ils estiment ne pas avoir les ressources, ces enseignants n'envisagent pas de « chercher avec » mais partent du principe qu'ils vivent la même expérience (« frustrante ») qu'eux.

De plus, cette enseignante, comme d'autres pour le texte de Lovay, s'attendait à ce que les élèves vivent la même expérience qu'elle lors de la lecture de cette nouvelle. Elle revient sur le fait que les élèves n'aient pas ressenti cette frustration et ce manque d'intérêt qu'elle avait vécu lors de sa propre lecture, et sa déception concernant la fin de la nouvelle. Dans certains cas, pour la nouvelle, nous observons la figure de l'enseignant qui se prend comme modèle. Ce qui peut être mis en lien avec les résultats obtenus dans la première partie d'analyses où les enseignants définissaient l'archiélève lecteur de Lovay comme lecteur démuné face à ce texte au même titre qu'eux, la différence entre lecteur en apprentissage et lecteur expert n'apparaissant plus implicitement dans leur discours comme c'était le cas pour caractériser l'archiélève lecteur de La Fontaine.

#### **1.4. Synthèse pour le primaire**

Dans les six séquences du primaire analysées, nous observons que l'objet est élémentarisé selon diverses dimensions textuelles.

Pour Laf comme pour Lov, les élèves dépassent les attentes des enseignants, telles qu'elles apparaissent dans la description d'un archiélève dans leur discours. Les élèves rentrent rapidement dans le processus interprétatif. Les contributions d'élèves modifient la séquence en ajoutant des tâches de discours sur la réception du texte. Les enseignants pensent que les

élèves vont avoir des difficultés à comprendre littéralement les textes et le but de la séquence est souvent approfondi par les élèves en recherche de sens et d'interprétation. Contrairement aux attentes des enseignants, ceux-ci ne sont pas freinés par le caractère étrange ou inhabituel de la nouvelle, malgré le fait que les enseignants expriment leur appréhension vis-à-vis de l'enseignement de ce texte à plusieurs reprises dans les consignes en annonçant la difficulté supplémentaire du texte (par rapport à la fable).

Les modifications liées aux obstacles concernent les connaissances que les enseignants pensent acquises, en apprentissage ou à acquérir et peuvent renvoyer à une inadéquation entre l'archiélève lecteur et les élèves en classe. La plupart du temps, cette inadéquation ne pose pas de problème lorsque l'enseignant s'adapte en classe et que son image de l'archiélève bouge en fonction des élèves.

Dans les séquences du primaire sur le texte de La Fontaine, nous observons des élèves qui peuvent se révéler plus discipliné que l'archiélève lecteur de la fable pensé par les enseignants : soit parce qu'ils restent proches des tâches auxquelles ils répondent sans rencontrer d'obstacle particulier (les dimensions de l'analyse semblent acquises) ; soit parce que par leurs contributions, ils ajoutent des dimensions textuelles que l'enseignant n'avait pas prévu d'aborder avec eux. La plupart du temps, il s'agit d'un discours sur la réception du texte. Les élèves mènent la séquence vers une discussion interprétative beaucoup plus rapidement que ce que les enseignants prévoient. Dans les séquences sur le texte de Lovay, les élèves du primaire se montrent beaucoup plus enthousiastes que l'archiélève pensé par l'enseignant. La grande hétérogénéité des élèves par rapport à leur capacité en lecture, relatés par les enseignants dans les entretiens pré apparaît dans les modifications. Dans certains cas, les élèves plus rapides font avancer la classe, dans d'autre cas, les plus rapides avancent au détriment de ceux qui ont besoin de plus de temps.

Par ailleurs, le découpage prévu par les enseignants ne correspond pas forcément aux besoins des élèves qui entrent très rapidement dans un travail lié au discours sur la réception. Les contributions des élèves remettent en cause la conception que les enseignants ont d'un clivage entre une compréhension *littérale* du texte et une compréhension plus fine ou une interprétation des couches profondes du texte (cf. ci-dessus le *mythe du danger des profondeurs* mis au jour par Tauverons, 1999). Quand certains enseignants prévoient essentiellement des tâches considérées comme accessibles pour des élèves de ce niveau scolaire, les élèves expriment un besoin d'approfondir la construction du sens du texte et mobilisent les dimensions textuelles acquises ou en apprentissage. Ils démontrent ainsi un niveau de compréhension plus profond que celui prévu par l'enseignant et intrinsèquement lié à l'interprétation du texte.

## **2. Secondaire I : des élèves s'appuyant sur leurs acquis scolaires (Laf et Lov) et formulant des jugements politiques inattendus (Lov)**

L'analyse des activités des élèves durant les six séquences du secondaire I amène à situer l'écart (ou non) avec l'archiélève lecteur. Elle met en avant des élèves qui sont guidés par leurs acquis scolaires aussi bien dans l'étude de la fable que de la nouvelle, et pour celle-ci, ils semblent formuler des jugements politiques qui n'étaient pas prévus par les enseignants.

## 2.1. Séquences 2\_5 : des élèves construisant du sens comme l'archiélève lecteur (pour Laf) et n'étant pas perdus comme l'archiélève lecteur (pour Lov)

L'entretien 2\_5 a lieu onze jours avant la première séquence, qui sera consacrée à la fable. Malgré la distance temporelle, l'enseignant a déjà prévu ce qu'il comptait entreprendre durant les séquences. Lors de l'entretien, l'enseignant se base sur un document de travail pour Laf, il s'agit d'un questionnaire, et des notes en vue de la réalisation du questionnaire pour la séquence Lov qui aura lieu la semaine suivante (soit, sept jours plus tard). Pour les deux séquences, il prévoit une période de quarante-cinq minutes en se laissant la possibilité de déborder un peu sur la période successive. Finalement, les deux séquences s'étendront toutes les deux sur deux périodes de quarante-cinq minutes.

L'enseignant semble assez confiant en définissant un archiélève indifférencié de manière implicite par les dispositifs qu'il prévoit, et parfois de manière explicite pour justifier ceux-ci. L'archiélève lecteur indifférencié de Lovay n'est pas habitué à un texte si « hermétique » et sera certainement « paumé » face à ce texte. L'enseignant connaît le chercheur. Il se dit rassuré que ce soit lui qui vienne filmer en classe mais avoue avoir peur que le cours ne soit pas bon à cause de sa timidité face à la caméra.

### 2.1.1. 2\_5\_Laf : adéquation du plan et construction du sens par les élèves

La séquence Laf compte cinq dispositifs alors que l'enseignant en prévoyait trois, et quatre dispositifs sont modifiés par rapport aux déclarations de l'entretien pré :

	Présynopsis	Synopsis	ModStruc	ModTâc	SMod
1-1	-	Définir les caractéristiques de la fable	DAj - Prép		
1-2	-	Lire une biographie de Jean de La Fontaine	DAj - Prép		
2-1	Répondre à un questionnaire individuellement	Répondre à un questionnaire individuellement	DRac		
2-2	Mettre en commun les réponses au questionnaire	Mettre en commun les réponses au questionnaire	DRac		
2-3	Lire les petits textes de la partie créative et faire quelques commentaires	Lire à la classe les textes rédigés			Id

Tableau 14.7 : Tâches prévues, tâches réalisées et types de modifications des dispositifs dans 2\_5\_Laf

A première vue, nous observons que deux dispositifs ont été ajoutés en introduction de la séquence, ce qui semble avoir eu un impact sur les deux dispositifs suivants qui ont été raccourcis peut-être pour laisser la place au dernier dispositif qui semble ne pas avoir été modifié. Nous voyons que les modifications ont toutes lieu au niveau de la structure du plan mais les tâches prévues semblent toutes être conformes aux prévisions de l'enseignant.

### 2.1.2. 2\_5\_Lov : anticipation du plan par les élèves et dépassement des interprétations avancées par l'enseignant

La séquence Lov compte six dispositifs sur deux prévus par l'enseignant. Cinq dispositifs sont modifiés par rapport aux déclarations de l'entretien pré :

	Présynopsis	Synopsis	ModStruc	ModTâc	SMod
1-1	-	Lire le texte à haute voix	DAj - NPrép		
1-2	-	Réagir au texte et le comprendre globalement	DAj - NPrép		
2-1	Répondre à un questionnaire	Répondre au questionnaire (ajout de questions)		DExp - Prép	
3-1	Imaginer une histoire qui inverse les codes du texte	Rédiger l'histoire inverse			Id
3-2	-	Lire les histoires inverses et les commenter	DImpl		
2-2	-	Corriger le questionnaire	DImpl		

Tableau 14.8 : Tâches prévues, tâches réalisées et types de modifications des dispositifs dans 2\_5\_Lov

Comme pour la séquence sur la fable, l'enseignant introduit sa séquence avec deux dispositifs ajoutés qui, dans ce cas, semblent ne pas avoir été préparés. Le dispositif qui suit est prévu mais expansé dans la tâche. Ensuite, un dispositif ne subit pas de modification et enfin, deux dispositifs sont ajoutés mais considérés comme implicites à ce qui précède. On remarque que le dernier dispositif (2-2) est implicite à un dispositif qui a eu lieu plus tôt dans la séquence (2-1), l'enseignant a donc décidé de passer à un bloc d'activités « 3 » avant d'y revenir.

### 2.1.3. Les séquences 2\_5 Laf et Lov

Malgré le fait que la plupart des modifications apparentes aient lieu au niveau de la structure, nous pouvons observer que, dans les deux séquences, les élèves jouent un grand rôle dans les discussions interprétatives. Ils sont très dissipés mais aussi très réactifs, curieux, spontanés.

Au niveau des apports, les élèves posent spontanément des questions ou interviennent sur le contenu. Ces prises de paroles sont, la plupart du temps, prises en compte par l'enseignant. Les élèves semblent, pour les deux séquences, avoir besoin de rentrer très vite dans une discussion interprétative sur les textes en brulant les étapes prévues par l'enseignant. Nous constatons, comme dans certaines séquences du primaire, que les contributions des élèves mettent en question l'élémentarisation opérée par l'enseignant lorsqu'elle correspond à un clivage entre compréhension et interprétation. Les élèves, dès la lecture du texte, entament un processus interprétatif sans cloisonner la compréhension et l'interprétation.

Pour la fable, nous observons le rôle des élèves dans la progression de la séquence au niveau du plan mais aussi des contenus. Bien que nous n'observions pas de modifications de tâches, les discussions en interaction sont nourries des apports des élèves. Ils n'hésitent pas à demander de faire une autre activité plutôt que celle proposée par l'enseignant : dès le début de la séquence, les élèves demandent à plusieurs reprises de passer à cette activité qui est prévue en dernier lieu par l'enseignant. Celui-ci décide de faire quand même ce qu'il avait prévu mais raccourcit certains dispositifs. Les modifications sont liées au manque de temps dû

à un questionnaire apparemment trop long pour trop peu de temps et à une classe très réactive. Les élèves sont très dissipés mais ils sont aussi interpellés par le texte et posent des questions qui dépassent celles prévues dans le questionnaire. Seulement durant la mise en commun (2-2), l'enseignant ne rebondit plus sur les apports des élèves : le peu de temps semble stresser aussi bien l'enseignant que les élèves qui veulent à tout prix arriver à la dernière activité qui est celle de lecture de leur production écrite rédigée préalablement à la séquence<sup>308</sup>. Il abrège certains dispositifs de la séquence, raccourcit la correction du questionnaire (trois questions sont corrigées sur dix) alors qu'il se laissait la possibilité de déborder un peu sur la période suivante.

Pour la nouvelle, l'enseignant ne veut pas abréger la séquence et décide d'y ajouter une période entière. Les élèves jouent un grand rôle dans la discussion interprétative de cette séquence. Dès le début, ils semblent animés par le besoin de comprendre le sens du texte. Par leur besoin de discuter du texte, ils ajoutent un dispositif (1-2) de réactions spontanées suite à la première lecture. Cette activité se transforme en discussion sur l'interprétation de la nouvelle sur la base du thème du racisme et de la symbolique des personnages. Les interprétations des élèves vont parfois au-delà de celles avancées par l'enseignant (par exemple, ce sont les élèves qui mettent en avant que la punition du chef est mortelle car il périra si une avalanche passe). L'enseignant se laisse guider par eux tout en essayant de suivre le plan prévu. Lorsqu'il distribue le questionnaire, les élèves ont déjà anticipé par leurs contributions plusieurs réponses aux questions prévues. Dans le cadre de cette séquence sur la nouvelle de Lovay, l'enseignant laisse la durée déborder et s'étaler sur deux périodes sans raccourcir ou éliminer des dispositifs prévus.

La prise en compte des réactions d'élèves nuance la description d'un archiélève lecteur indifférencié présentée dans les entretiens pré. Pour prévoir sa séquence d'enseignement, l'enseignant se base sur une figure assez générale mais n'hésite pas à s'adapter en classe et même à suivre les propositions de modifications issues des élèves. La planification flexible est dédiée à un archiélève lecteur indifférencié qui semble correspondre aux besoins de la classe. Les élèves en classe ont participé aux activités en apportant beaucoup d'éléments dans la construction de l'objet. Pour le texte de Lovay, les élèves ne semblent pas avoir trouvé le texte trop hermétique ou, en tout cas, semblent avoir eu envie de creuser l'interprétation plutôt que de rester perplexes devant ce texte.

Durant l'entretien post (2\_5\_post 11-34 ; 287-298), l'enseignant revient sur deux des modifications. Dans les deux séquences, il affirme avoir privilégié les dispositifs d'écriture. C'est ce que nous avons observé dans les modifications. A travers son explication, sa conception de la lecture apparaît. Elle est, selon lui, est au service de l'écriture. Les textes apportent des notions que les élèves peuvent réinvestir ensuite dans leur production écrite.

Pour la fable, il a décidé d'abréger les dispositifs de travail et de mise en commun des réponses au questionnaire (2\_5\_Laf 2-1 et 2-2) pour pouvoir introduire le dispositif de mise en commun des productions écrites (2-3). Toutes les dimensions élémentarisées n'ont donc pas pu être abordées, seules les trois premières questions du questionnaire ont été mises en commun : elles concernent les rimes, la versification et la recherche de champs lexicaux et consistent donc en une tâche de commentaire de texte. Les questions portant sur l'interprétation du symbole des personnages, du rôle de la morale et du message politique, donc essentiellement des dimensions liées au discours sur la réception du texte, ne sont pas

---

<sup>308</sup> Les élèves ont pu choisir selon quatre types de productions écrites d'une dizaine de lignes : 1. Créer une petite histoire pour illustrer cette fable de façon plus moderne ou parodique ; 2. Inventer une fin où l'agneau convaincrat le loup de ne pas le tuer ; 3. Transposer en répliques le loup et l'agneau. Fabriquer une scène de théâtre ; 4. Fabriquer un fait-divers inspiré de la fable.

traitées. Selon lui, même si toutes les dimensions n'ont pas pu être abordées séparément, différentes dimensions textuelles peuvent être traitées grâce à cette activité. Lors de la lecture des productions d'élèves, un élève pose une question sur l'interprétation de la fable et ouvre alors une discussion sur les arguments des personnages. Cette question n'a pu être abordée lors de l'activité de réponses au questionnaire (bien que la question des arguments y était présente). L'élève avance l'idée que l'agneau puisse mentir en voyant une contradiction dans le fait de boire de l'eau et de téter sa mère. Cette question d'élève rappelle un élève de la séquence 1\_10, Tom, qui répète à plusieurs reprises que l'agneau « ment ». Ces (rares) élèves voient-ils une dimension du texte que les *experts* n'identifient pas? En tout cas, ils proposent une autre piste interprétative au texte : et si l'agneau mentait ? Pour tenter de sauver sa vie, peut-être invente-t-il des arguments, comment savoir s'il n'était pas né lorsque le loup l'accuse d'avoir médité de lui ? Cela semble indiquer que le préconstruit ne fonctionne pas pour tous les élèves, ils semblent tirer parti de la résistance du texte et argumentent en ce sens. Les contributions d'élève apportent une analyse thématique qui dépasse celle proposée par l'enseignant.

Pour la nouvelle, l'enseignant a décidé de réaliser la tâche d'écriture et de mise en commun de celle-ci (3-1 et 3-2) avant la mise en commun des réponses au questionnaire (2-2). Il explique que durant les dispositifs de mise en commun, la discussion peut prendre beaucoup d'ampleur et qu'il est difficile de limiter leur prise de parole, surtout quand ils sont tout à coup « piqués à vif » et qu'ils posent plein de questions. Lors de la lecture des productions écrites, qui demandaient aux élèves de transposer l'histoire en inversant les codes, de nombreuses interprétations du texte surgissent : le caractère magique du sauveur/de la solution ; le caractère absurde de la solution résidant dans la demande à un être humain d'empêcher un événement naturel ; l'opposition de couleurs entre les personnages ; et la dépréciation de la personne sauveuse : dans un cas sa « stupidité » la sauve, et dans l'autre la tue mais sauve les autres personnages du fléau.

L'expression utilisée par l'enseignant représente très bien la réaction des élèves qui sont « piqués à vif » ou « secoués » par le texte. Il s'était posé la question de savoir s'il leur donnait la possibilité de poser leur question en prenant le risque de ne pas avancer dans ce qu'il a prévu lui. Finalement, en suivant les propositions des élèves, nous constatons que les préconstruits (les notions) sont au service du trajet interprétatif et pas l'inverse. Les élèves mobilisent les dimensions acquises dans la discussion.

## **2.2. Séquences 2\_8 : des élèves démontrant plus (Lov) ou moins (Laf) d'intérêt que l'archiélève lecteur**

Lors de l'entretien 2\_8, l'enseignante suit ses notes de lecture « prises en vrac » sur une feuille. Il se passe dix jours avant la première séquence consacrée à la fable, celle sur la nouvelle aura lieu la semaine suivante. Une nette différence de planification entre les deux séquences s'observe durant l'entretien. L'enseignante est très sceptique pour la séquence sur la nouvelle. Elle affirme en effet qu'elle n'aime pas le texte, estimant qu'il n'est pas intéressant et qu'il représente une perte de temps pour les élèves. Elle dit que ce qui l'intéresse sera surtout de voir leurs réactions face au texte. Pour l'enseignement de la fable, elle annonce que ce sera « plus structuré » car elle sait « à quoi s'accrocher ».

Dans un premier temps, elle avait compris qu'elle devait faire un minimum de deux périodes de quarante-cinq minutes par séquence. Le chercheur qui l'interviewe lui dit qu'il n'y a pas de contraintes au niveau du nombre de périodes d'enseignement. Elle se dit alors soulagée car ne voit pas ce qu'elle peut faire pour la nouvelle durant tout ce temps. Elle annonce que les séquences dureront une période de quarante-cinq minutes chacune. En prévoyant de peut-être

déborder un peu pour Laf. La séquence Laf dure effectivement quarante-cinq minutes plus vingt minutes de débordement sur la période suivante. Par contre, contrairement aux attentes de l'enseignante, la séquence Lov durera deux fois quarante-cinq minutes.

Lors de l'entretien, la description d'un archiélève lecteur apparaît dans des termes positifs, voire même idéaux : c'est un bon élève, qui aime lire. La différenciation sert à mettre en avant un groupe d'élèves étant encore plus « preneurs de textes littéraires » que les autres étant donné qu'ils ont plus d'heures de français. L'élève spécifique décrit est un élève qui aime tellement les lectures proposées qu'il s'achète les livres qui ont été étudiés, lorsqu'ils doivent les rendre. Cependant, la réception des élèves face aux lectures proposées apparaît dans cet entretien au sein du discours sur la séquence Lov : il est important que les textes proposés par l'enseignant présentent un intérêt pour eux. Ce sont des « ados » qui ont besoin de textes particulièrement stimulants. Ils ne lisent pas « s'ils ne se sentent pas concernés par le texte ». Ils ne sont pas décrits par leur capacité en lecture. Celle-ci est réduite à leur intérêt lié au plaisir de lire. Cette enseignante a précédemment été décrite en quelque sorte comme *résistante* pour l'enseignement de la nouvelle (voire chapitre 9), annonçant dès l'entretien qu'elle « ne [fera] pas grand chose » (2\_8\_pré 30) avec ce texte qui est, selon elle, « une perte de temps ». Elle ne voit pas comment enseigner un texte qui ne l'intéresse pas, et si les élèves ne sont pas intéressés par une lecture, elle ne voit pas l'intérêt de l'enseigner.

### ***2.2.1. 2\_8\_Laf : alternance entre le prévu et l'imprévu, passages par les apports des élèves et retours au plan***

La séquence Laf est composée de seize dispositifs alors que l'enseignante en prévoyait sept, et onze dispositifs sont modifiés par rapport aux déclarations de l'entretien pré :

	<b>Présynopsis</b>	<b>Synopsis</b>	<b>ModStruc</b>	<b>ModTâc</b>	<b>SMod</b>
1-1	Mettre ensemble les connaissances des élèves sur La Fontaine et sur les fables	Mettre ensemble les connaissances des élèves sur La Fontaine et sur les fables			Id
2-1	(Si c'est « utile ») Lire la version moderne de la fable	Lire la version moderne de la fable			Cond+
2-2	Lire la version ancienne de la fable	Lire la version ancienne de la fable (+ regarder l'illustration)		DExp - NPrép	
2-3	-	Trouver les différences principales entre les deux versions	DImpl		
2-4	Trouver le genre du texte et ses caractéristiques	Trouver le genre du texte et ses caractéristiques			Id
3-1	Comprendre le rôle de la morale au début	Comprendre le rôle de la morale et repérer les personnages principaux		DExp - NPrép	
3-2	-	Comprendre l'histoire et sa morale	DAj - NPrép		
3-3	-	Comprendre les rapports du loup et de l'agneau en repérant les champs lexicaux qui les caractérisent et faire le lien avec les rapports sociaux	DAj - NPrép		
2-5	-	Apprendre quelques notions de versification	DAj - NPrép		
4-1	-	Changer un mot de la morale pour en inverser le sens	DAj - NPrép		
4-2	Lire « L'agneau et le loup » de R. Queneau	Lire « L'agneau et le loup » de R. Queneau			Id
4-3	-	Comprendre ce texte et son processus inversé par rapport à la fable d'origine	DImpl		
4-4	-	Observer la forme (le style et le genre) de ce poème contemporain	DAj - NPrép		
4-5	4-5 Comparer la « morale » des deux textes	Comparer la « morale » (explicite ou implicite) des deux poèmes			Id
5-1	-	Ecrire une petite fable avec la morale inversée	DAj - Prép		
5-2	-	Ecouter les textes des différents élèves	DImpl		

Tableau 14.9 : Tâches prévues, tâches réalisées et types de modifications des dispositifs dans 2\_8\_Laf

La séquence sur la fable commence par des dispositifs prévus, le premier étant identique au plan prévu au niveau de sa place introductive et de la tâche, le deuxième nécessitant une



condition qui a été remplie. Le troisième est expansé au niveau de la tâche de façon non prévue. Suivent alors quatre dispositifs ajoutés de façon non préparée. Dans l'entretien pré, l'enseignante dit se baser beaucoup sur les réactions d'élèves qui, en général, participent beaucoup. On peut supposer qu'ils aient en effet participé et qu'elle a décidé d'approfondir ce qui était prévu. On observe que le dispositif 2-5 a lieu après un bloc d'activité « 3 », l'enseignant opère donc un retour en arrière sur un bloc précédent (« 2 »). Le bloc suivant (« 4 ») est introduit par un dispositif ajouté et ensuite, on retrouve un dispositif identique suivi d'un dispositif implicite. Un dispositif est ajouté, un dispositif est identique, un autre dispositif est ajouté suivi d'un dispositif implicite. Nous observons donc un va-et-vient entre des dispositifs prévus liés à des dimensions différentes de l'objet enseigné divisé en cinq blocs d'activités. Chaque bloc d'activité ayant été prévu par au moins un dispositif (le dernier est introduit par un dispositif ajouté mais qui a été préparé en amont). Du début à la fin, l'enseignante semble donc alterner l'improvisation, peut-être selon les propositions de modifications des élèves, et le retour au plan prévu.

Malgré les nombreux dispositifs ajoutés, la durée de la séquence ne dépasse que de vingt minutes le temps initialement prévu, ces dispositifs sont donc, à priori, assez brefs. L'enseignante suit les élèves mais semble ne pas laisser déborder trop les discussions spontanées, et recentrer assez vite sur ses les objectifs prévus.

### 2.2.2. 2\_8\_Lov : progression du plan prévu vers l'imprévu, considération progressive des apports des élèves

La séquence Lov compte huit dispositifs alors que l'enseignant en prévoyait trois. Seuls deux de ceux-ci se passent comme prévu :

	Présynopsis	Synopsis	ModStruc	ModTâc	SMod
1-1	-	Découvrir l'auteur et le recueil	DAj - Prép		
1-2	Lire le texte	Découvrir le texte et écouter sa lecture			Id
1-3	Exprimer ses réactions à chaud	Exprimer ses premières réactions à chaud			Id
2-1	Répondre à des questions sur le texte	Répondre individuellement à certaines questions de l'enseignante sur le texte (ajout de questions)		DExp - Prép	
2-2	-	Mettre en commun les réponses	DImpl		
2-3	-	Ecouter les pistes d'analyses proposées par un collègue enseignant en formation	DAj - Prép		
2-4	-	Poser des questions ou faire des remarques à propos de l'analyse et de l'interprétation du texte	DAj - NPrép		
2-5	-	Exprimer son avis et ses réactions à l'égard du texte	DAj - NPrép		

Tableau 14.10 : Tâches prévues, tâches réalisées et types de modifications des dispositifs dans 2\_8\_Lov

Cette séquence est introduite par un dispositif ajouté qui a, cependant, été préparé et donc prévu entre l'entretien et la séquence. Deux dispositifs sont ensuite identiques au plan dans la

structure et les tâches. Un dispositif prévu est expansé. Ensuite, un dispositif est implicite et les trois derniers sont ajoutés, l'un de façon préparée et les deux derniers de façon improvisée. Il semble que pour cette séquence, l'enseignante ait privilégié le plan prévu dans un premier temps pour ensuite décider de modifier le plan en ajoutant d'autres dispositifs, peut-être sur la base de réaction des élèves. La séquence est prolongée de presque deux périodes de quarante-cinq minutes, ce qui montre que l'enseignante a finalement trouvé qu'il y avait plus à faire que prévu lors de l'entretien. Les élèves ont peut-être trouvé ce texte plus intéressant que ce à quoi elle s'attendait.

### **2.2.3. Les séquences 2\_8 Laf et Lov**

Durant l'entretien pré, l'enseignante affirmait qu'elle se laisserait guider par les réactions des élèves en classe, ce que les ajouts et expansions de tâches semblent montrer. Cependant, dans un processus usuel de questions-réponses, elle guide énormément la discussion et quand elle n'obtient pas la réponse attendue, elle valide (ou non) la réponse donnée mais recentre directement la discussion sur son objectif et reposant une question dans ce sens. Lorsque les réponses données sortent de ses plans, elle n'accepte pas les propositions de modifications des élèves et recentre la direction vers ses objectifs. Ceci est peut-être dû au fait qu'elle estime que ce sont des « ados » qui semblent plus dissipés que les élèves dans d'autres niveaux scolaires. Certaines modifications peuvent donc être liées à la gestion de la classe mais elles impliquent tout de même des ajouts de dimensions du texte et donc, ont un impact sur la construction didactique de la séquence. Par exemple, dans le dispositif prévu de lecture d'une version du texte en ancien français (2-2), lors de la distribution, l'enseignante dit aux élèves de regarder l'illustration de la fable. Ils n'y reviendront pas, l'enseignante semble vouloir les occuper pour éviter les papotages qui commencent. La dimension illustrative du texte est donc ajoutée et peut éventuellement entrer en jeu dans leur interprétation du texte.

Toutefois, quand les contributions d'élèves vont dans le sens des objectifs, l'enseignante n'hésite pas à modifier ce qu'elle avait prévu. L'objectif de la séquence que nous retrouvons de façon sous-jacente aux dispositifs du début à la fin est la réflexion sur la (in)justice de la morale de la fable. L'enseignante veut d'abord pointer le rôle de la morale en début d'histoire qui est d'annoncer une fin tragique mais les élèves ne donnent pas cette réponse attendue par l'enseignante. Après plusieurs reformulations et tentatives de régulations, elle se demande s'ils ont compris l'histoire et procède au fil des interactions à une ré-élémentarisation de l'objet en nouvelles dimensions pour, ensuite, arriver à la conclusion voulue. Au lieu d'aborder le rôle de la morale (3-1) au début pour arriver directement dans la discussion sur son caractère injuste, comme elle l'avait prévu, l'enseignante ajoute ou expande des tâches abordant l'analyse des personnages (leurs rôles et ce qu'ils symbolisent 3-2), les champs lexicaux qui les caractérisent, et le lien avec les rapports sociaux (3-3). Pour comprendre le rôle de la morale en début de texte consistant à annoncer la fin tragique, il semble que les élèves aient d'abord besoin de l'illustration de cette morale par les personnages de l'histoire.

Très encadrante, l'enseignante guide les élèves vers ce que devrait être la « bonne » vision de la morale d'après elle : elle est injuste. A l'aide des opinions connues d'un des élèves, Zac, elle crée un mini débat tout en n'acceptant pas sa vision comme valide. Cet élève réagit comme elle s'y attend : il défend la loi du plus fort. L'enseignante savait, en introduisant un débat sur la morale à la fin du dispositif 3-3, que cela mobiliserait les élèves car au moins un élève défendrait la position opposée à la sienne.

De plus, grâce aux contributions d'élèves, l'enseignante peut aborder une dimension anticipée sur le programme de l'année : les notions de rimes et de versification qui devaient être vues en fin d'année. Lors de l'activité 2-4 concernant les caractéristiques du genre, l'enseignante

voulait avant tout aborder le fait qu'il y ait une morale illustrée par des animaux. Un élève relève qu'il y a des rimes. Suite à cet apport d'élève, deux dispositifs concernant les rimes seront ajoutés (2-5) et (4-4). Le premier (2-5) concerne l'identification des rimes dans la fable et l'introduction d'éléments théoriques (description de rimes plates, croisées et embrassées). Ensuite, lorsqu'ils comparent la fable avec un texte de Queneau qui inverse la morale de la fable en faisant gagner le plus faible, elle peut étendre la comparaison sur une dimension textuelle imprévue en rendant les élèves attentifs à la différence de forme entre les deux textes (le deuxième n'a pas de rimes) (4-4). Ce qui n'aurait pas été possible si le repérage des rimes n'avait pas été fait dans la fable.

En ce qui concerne la séquence sur la nouvelle de Lovay, l'enseignante durant la première période ne rebondit pas sur les propositions d'élèves et tient fermement le plan prévu selon son propre déroulement. Elle tient à tout prix à leur faire suivre le chemin qu'elle a elle-même suivi lors de sa recherche de compréhension après la lecture de la nouvelle. A partir de la deuxième période, l'enseignante accepte de suivre les propositions d'élèves en ajoutant des dispositifs. Son idée de l'archiélève lecteur de la nouvelle non investi dans cette lecture ne correspond pas aux réactions des élèves en classe et l'enseignante a besoin d'une période entière avant de laisser tomber cette image pour suivre les propositions des élèves en interaction. L'enseignante se décroche de cette image de l'archiélève dans lequel elle s'incluait, et se laisse guider après avoir constaté que son plan rigide ne fonctionne pas pour eux. Dans un premier temps, la séquence Lov est beaucoup plus cadrée que la séquence Laf, ce n'est plus un déroulement de questions-réponses car elle ne veut pas que la discussion sorte du chemin prévu, elle ne souhaite pas s'aventurer dans une discussion sur la base d'éléments auxquels elle craint de ne pas pouvoir répondre. Elle pose ses propres questions et ne répond pas à celles des élèves en les reportant toujours (« on y viendra »), il faut d'abord suivre son plan. La réception et la participation des élèves a modifié le comportement de l'enseignante au fil de la séquence : d'abord, elle reste convaincue qu'ils ne vont rien comprendre et, au fil des activités, elle approfondit de plus en plus les discussions interprétatives en ajoutant des dispositifs qu'elle n'avait pas prévu grâce à des renseignements qu'elle avait pris pour elle-même. Elle lâche son image figée au bout d'un moment et accepte les propositions d'élèves pour aller plus loin.

Les appréhensions vis-à-vis du texte annoncées d'emblée ont pu influencer la réception des élèves qui affirment dès la lecture du texte qu'ils ne comprennent « rien » et que ce n'est pas « intéressant ». L'enseignante se prend elle-même comme modèle de lecteur en difficulté au même titre qu'eux et les fait suivre le chemin qu'elle a elle-même suivi, quitte à expliquer que ces tâches n'aident pas à mieux comprendre le texte et se laisser finalement guider par leurs contributions. L'archiélève lecteur de Lovay est fondé sur une projection d'elle-même en tant que lectrice en difficulté. Dès qu'un élève sort de sa représentation et affirme, contre les attentes de l'enseignante, avoir quand même compris quelque chose, elle accepte mais réoriente rapidement la discussion sur la base de ce qu'elle a prévu, c'est-à-dire le processus par lequel elle-même est passée et ne part pas des interrogations des élèves. Peut-être se sent-elle plus rassurée de suivre un plan par lequel elle est passée, pensant qu'elle pourra mieux les guider ainsi.

En ce qui concerne la planification, nous avons observé qu'il s'agit d'un processus non figé sur lequel les enseignants revenaient ponctuellement entre leur première idée de plan (décrite durant l'entretien pré) et la séquence d'enseignement. Les modifications permettent dans le cas de cette séquence d'observer les dimensions présentes dans les dispositifs ajoutés à posteriori ou en interaction :

- Les dimensions présentes dans les dispositifs prévus en premier lieu étaient : *l'histoire* par un dispositif d'appropriation de texte à travers la lecture (1-2) où la fiction est appréhendée comme un tout ; *l'effet du texte sur le lecteur* dans un dispositif de discours sur la réception du texte à travers l'expression de leurs réactions à chaud (1-3) ; et le *vocabulaire, le narrateur, les personnages* et *l'espace* dans un dispositif de commentaire de texte (2-1).
- Les dimensions visées dans les dispositifs ajoutés ou expansés lors d'une révision de plan, de façon préparée, qui marquent une réflexion plus approfondie de l'enseignante sur le texte appartiennent quasiment toutes à des dispositifs de discours sur la réception du texte : le *contexte de l'œuvre* par un dispositif introductif de discours sur la réception du texte concernant l'auteur et le recueil (1-1) ; les *caractéristiques du genre de texte*, une réflexion sur le *message politique* liée à l'observation de l'opposition blanc-noir et *l'effet sur le lecteur* sur la base de l'expression de leur ressenti ou sensation face au texte (2-1). Un seul dispositif appartient au commentaire de texte et vise la fiction à travers le travail sur l'histoire décortiquée en parties et ses intrigues, au sein du dispositif 2-1.
- Les dimensions visées dans les dispositifs ajoutés ou expansés en interaction, de façon non préparée, sont toutes de l'ordre du discours sur la réception du lecteur et concernent l'*approfondissement interprétatif et thématique* de l'histoire grâce : aux pistes d'analyse d'un collègue enseignant en formation en lettre à l'université (2-3) ; aux questions posées par les élèves ou aux apports des élèves vis-à-vis de ces pistes (2-4). Et enfin, *l'effet du texte* sur le lecteur après analyse (2-5).

Les appréhensions de cette enseignante concernant la séquence sur le texte de Lovay l'ont amené à faire un plan court et a rigidifier l'enseignante qui se montre, dans un premier temps beaucoup moins flexible que pour la fable. Cependant, une fois les propositions d'élèves acceptées, ceux-ci peuvent s'approprier le texte et l'interpréter grâce aux modifications de plan prenant davantage en compte la réception des lecteurs du texte.

Les réactions des élèves semblent contradictoires : d'un côté, lorsqu'ils expriment leurs impressions face au texte après la lecture de celui-ci et aussi en dernière activité, suite à l'analyse de celui-ci, ils disent, que le texte n'est pas « captivant », qu'ils ne comprennent « rien » à l'histoire, qu'ils ne comprennent pas les intentions de l'auteur d'écrire un texte « inexplicable ». D'un autre côté, comme cela a été souligné, ils sont curieux et changent le cours de la séquence grâce à leur volonté de comprendre et d'interpréter. Ils sont attentifs et engagés dans un processus de réflexion durant les deux périodes alors que pour la fable, ils décrochaient rapidement et l'enseignante devait les rappeler à l'ordre à maintes reprises. Les élèves apportent énormément de pistes d'analyse auxquelles l'enseignante dit ne pas avoir pensé (elle se base sur l'analyse universitaire qu'un de ses collègues lui a fournie). Les élèves agissent comme s'ils voulaient inconsciemment correspondre à cet archiélève attendu par l'enseignant qui ne serait pas intéressé par le texte, mais leur besoin de compréhension est plus fort et attise, malgré eux, leur curiosité face à ce texte étrange. Cette conception négative du texte est présente dans les consignes de l'enseignante depuis le début, elle affirme que le texte est difficile, qu'ils vont « creuser » ensemble mais qu'il n'y a peut-être rien à trouver, elle annonce qu'ils auront « un lot de consolation » à la fin.

L'archiélève lecteur décrit dans l'entretien pré à travers les propos de l'enseignante aime lire pour autant qu'on lui propose des lectures qui l'intéressent. Cette affirmation semble correspondre aux élèves de sa classe mais c'est le jugement de l'enseignante sur les textes qui semblent en décalage avec la notion d'intérêt suscité chez les élèves. Ils semblent avoir été beaucoup plus intrigués par la lecture de la nouvelle que par celle de la fable.

Malgré sa résistance à l'enseignement de ce texte en ne prévoyant que très « peu de choses » pour l'aborder, l'enseignante s'est finalement laissé porter durant la séquence par la dynamique de recherche et de discussion proposée par les élèves, et a tout de même étendu la séquence sur deux périodes de quarante-cinq minutes, ne considérant alors surement plus qu'il s'agissait d'une « perte de temps ». L'intérêt des élèves pour le texte change les aprioris négatifs des enseignants.

### **2.3. Séquences 2\_10 : des élèves plus rapides et plus (Laf) ou autant (Lov) autonomes que l'archiélève lecteur**

Pour l'entretien 2\_10, l'enseignante n'a pas réalisé de plan écrit mais des documents de travail avec les questions et consignes écrites qu'elle distribuera aux élèves. Il a lieu le jour de la séquence sur la fable et le jour précédent celle sur la nouvelle.

Elle a prévu une période de quarante-cinq minutes pour chaque séquence. Finalement, la séquence durera deux fois plus de temps sur la fable, et presque trois fois plus sur la nouvelle.

L'archiélève lecteur qui se dessine au fil de ses propos durant l'entretien pré est indifférencié, implicite dans la description des tâches prévues. Il est décrit de façon générale par son niveau scolaire et les différences de planification entre les deux séquences sont justifiées par la complexité supposée des textes. L'archiélève est semblable à tout élève du cycle, qui aura plus de difficulté pour un texte tel que la nouvelle de Lovay alors qu'il a déjà un certain bagage pour un texte comme la fable.

Lors de la description des tâches, l'enseignante présentait les dispositifs à la première personne. Cependant, elle avait tendance à s'inclure énonciativement dans la réalisation de tâches considérées par elle comme simples, principalement pour les séquences sur la fable avec l'utilisation d'un pronom inclusif tel que le « on ». Au contraire, dans son discours sur la séquence concernant la nouvelle, les tâches étaient décrites principalement par l'utilisation d'un « je » qui prévoit et présente les tâches et fournit le matériel mais « ils », les élèves, lisent et réfléchissent seuls ou en dyades.

Cette sorte de non-implication énonciative dans les tâches qui lui apparaissent compliquées semble marquer la peur présente chez la majorité des enseignants mais de façon plus tranchée au secondaire I : ne pas avoir de connaissances supplémentaires à celles des élèves pour pouvoir leur enseigner le texte, l'interprétation *juste*. Ils semblent se déresponsabiliser (énonciativement) du déroulement des activités de compréhension ou d'interprétation de la nouvelle en laissant les élèves face à eux-mêmes.

#### **2.3.1. 2\_10\_Laf : quasi adéquation du plan et anticipation des conclusions par les élèves**

La séquence Laf compte sept dispositifs alors que l'enseignante en prévoyait six, et seulement deux dispositifs sont modifiés par rapport aux déclarations de l'entretien pré :

	<b>Présynopsis</b>	<b>Synopsis</b>	<b>ModStruc</b>	<b>ModTâc</b>	<b>SMod</b>
1-1	Lire une introduction sur le roman historique, sur La Fontaine et le rôle des fables, en vue d'établir un parallèle avec les colons et les indiens	Faire le lien entre le roman sur les conquistadores et les indiens et la dénonciation de l'injustice par La Fontaine			Id
2-1	Définir ce qu'est une morale	Définir ce qu'est une morale (+ caractéristiques du genre)		DExp - NPrép	
2-2	Lire la fable silencieusement	Lire la fable dans la tête			Id
2-3	Dire ce que cette fable dénonce et établir un parallèle avec les colons et les indiens	Evaluer globalement ce que la fable dénonce et établir un parallèle avec les colons et les indiens			Id
2-4	-	Lire pas à pas et voir si d'autres mots font penser aux indiens et aux colons	DAj - NPrép		
2-5	Expliquer pourquoi le loup fait penser aux colons et l'agneau aux indiens	Expliquer pourquoi le loup fait penser aux colons et l'agneau aux indiens			Id
2-6	Voir si la morale de l'histoire se vérifie dans le roman historique	Voir si la morale de l'histoire se vérifie dans le roman historique			Id

Tableau 14.11 : Tâches prévues, tâches réalisées et types de modifications des dispositifs dans 2\_10\_Laf

Presque tous les dispositifs se passent de manière identique à ce qui était prévu aussi bien au niveau des tâches que de leur place au sein de la structure de la séquence. Seulement le deuxième dispositif est expansé par un ajout improvisé (non préparé) à la tâche initiale et l'avant-dernier dispositif est ajouté, lui aussi de façon non prévue. Pour l'analyse détaillée, les raisons de ces ajouts et surtout de cette stabilité entre le plan et la séquence au niveau de la structure et des tâches pourront être interprétées. Nous voyons déjà que si l'enseignante semble tenir à son plan, celui-ci dure deux fois plus de temps que prévu. Nous verrons pourquoi elle décide donc d'y passer plus de temps. Le fait que l'entretien ait lieu le jour même ne donne pas la possibilité à l'enseignante de revoir son plan entretemps, ce facteur est sûrement déterminant dans le peu de modifications trouvés dans cette séquence. Cependant, des modifications au niveau des tâches auraient pu avoir lieu, elle semble tout de même se baser assez peu sur les apports des élèves.

### **2.3.2. 2\_10\_Lov : adéquation du plan ouvert et élémentarisation en dimensions textuelles par les élèves « seuls »**

Pour Lov, les quatre dispositifs réalisés étaient prévus, un seul est modifié par rapport aux déclarations de l'entretien pré :

	<b>Présynopsis</b>	<b>Synopsis</b>	<b>ModStruc</b>	<b>ModTâc</b>	<b>SMod</b>
1-1	Lire la consigne générale de la séquence	Lire la consigne			Id
1-2	Lire le texte en silence	Lire le texte en silence (+ prise de connaissances sur l'auteur)		DExp – Prép	
1-3	Dessiner une BD de l'histoire en quatre cases	Dessiner un BD en quatre cases représentant l'histoire			Id
1-4	Faire un vernissage et commenter deux BD	Faire un vernissage et commenter deux BD			Id

Tableau 14.12 : Tâches prévues, tâches réalisées et types de modifications des dispositifs dans 2\_10\_Lov

Cette séquence compte moins de dispositifs que celle sur la fable mais comporte aussi une majorité de dispositifs non modifiés. Seulement un est expansé par un ajout à la tâche qui a été préparé en amont. Dans ce cas, malgré le fait que l'entretien ait eu lieu le jour précédent, l'enseignante a tout de même pensé revoir un élément de sa planification. Le fait qu'il n'y ait aucune modification non préparée pourrait signifier que l'enseignante reste fixée sur son plan prévu sans suivre les propositions de modifications liées aux contributions des élèves. Ceci pourrait également vouloir dire que l'archiélève à qui est adressé ce plan correspond aux élèves en interaction, c'est-à-dire que l'élémentarisation en dimensions de l'objet dans les dispositifs prévus convient au chemin interprétatif dont les élèves ont besoin.

### **2.3.3. Les séquences 2\_10 Laf et Lov**

Ce qu'annonçait l'emploi des pronoms (« je » et « on ») de l'enseignante durant l'entretien pré se vérifie dans la séquence sur la fable. En effet, les consignes sont préétablies par écrit par l'enseignante qui accompagne les élèves pas à pas dans chaque activité. Durant cette séquence, l'enseignante est très encadrante, anticipe au maximum ce qui pourrait ne pas être acquis. Elle vérifie constamment que ce qui vient d'être dit est compris pour continuer. Peu d'activités discursives sont présentes dans la séquence et, quand elles ont lieu, elles sont très encadrées. Elle prend en compte les apports des élèves mais ne les laisse pas déborder et recadre vite l'activité (ex. 2-3). L'enseignante reste le guide de la séquence, celle qui questionne et qui encadre les activités. Les élèves répondent aux questions, elle fait presque systématiquement reformuler les réponses d'un élève par un autre avant de faire écrire la réponse au propre. L'enseignante fait des rappels, des retours, et vérifie que tout est acquis au fur et à mesure en demandant aux élèves de reformuler ce qui vient d'être lu ou en posant des questions sur ce qui vient d'être dit. L'élémentarisation de l'objet par l'enseignante semble correspondre aux besoins des élèves pour avancer pas à pas dans l'analyse du texte sans encombre. Il n'y a pas d'obstacle, l'enseignante a préparé chaque étape de la séquence mis à part un dispositif d'approfondissement. Les élèves sont guidés, voire maternés par l'enseignante. Dans ce cadrage très présent, ils participent et apportent du contenu aux discussions.

Le support de travail qui leur sert de fil conducteur de la séquence est un document qui s'adresse aux élèves en les interpellant à la deuxième personne du présent<sup>309</sup>. La partie sur la

<sup>309</sup> A ce propos, Bautier (2005, Bautier et Delarue-Breton, 2013) dans sa critique de nouveaux supports d'apprentissage présentant des textes composites met en avant le fait que les supports interpellant les élèves en « tu » (réflétant la « personnalisation dominante actuelle ») permettent moins l'élaboration de « significations universalistes (génériques) » que celles particularistes (p. 5). Cependant, dans ce cas, le discours énoncé fictivement par La Fontaine se veut explicitement généralisant et même, nous le montrons plus loin,

fable est introduite par un discours énoncé fictivement par Jean de La Fontaine à l'aide d'une bulle reliée à l'illustration de l'auteur. Celui-ci (que l'enseignante appelle « Jean ») se présente à la première personne et pose des questions aux élèves.

L'interpellation des élèves par le « tu » permet à l'enseignante de faire appel à la mémoire didactique (par exemple, « au fil de ta lecture (...) tu as vu que (...) tu as rapidement estimé que (...) »), pour ensuite lier ce qui a été vu avec ce qui va être vu. Ces énoncés peuvent avoir un but *performatif*<sup>310</sup> leur indiquant ce qu'ils sont censés avoir compris : « tu as compris que », ce qui peut être vu aussi comme une manière d'institutionnaliser ce qui a été vu.

A ce sujet, nous avons observé très peu de moments d'institutionnalisation dans les autres séquences pour un objet tel que les textes réputés littéraires enseignés au travers du corpus de recherche. Cette enseignante fait exception, dans cette séquence du moins. Le processus usuel discursif présent dans les activités est celui de poser une question, laisser répondre un élève, faire reformuler la réponse par un autre élève et enfin, les faire mettre au net la bonne réponse dans leur cahier. Nous voyons ainsi que même les activités discursives restent très encadrées. Cette démarche peut créer de la répétition, comme avec le dispositif 2-5 (expliquer pourquoi le loup fait penser aux colons et l'agneau aux indiens), après les activités 2-3 (dire ce que cette fable dénonce et établir un parallèle avec les colons et les indiens) et 2-4 ([re]lire pas à pas [la fable] et voir si d'autres mots font penser aux indiens et aux colons). Ceci peut sembler redondant mais constitue, selon nous, un moment d'institutionnalisation.

En ce qui concerne les dimensions visées dans les dispositifs modifiés, nous observons que le plan prévoyait des dispositifs de discours sur la réception étant donné que le but visé par la séquence est d'établir un lien entre la critique politique dénoncée dans deux textes : la fable d'une part, et le roman historique<sup>311</sup> sur les colons et les indiens qu'ils sont en train de lire d'autre part. Les ajouts concernent premièrement l'une des caractéristiques du genre de la fable, car un élève dit ne pas savoir ce qu'est une morale et propose de chercher la définition dans le dictionnaire (2-1) ; deuxièmement, l'approfondissement de la comparaison entre les deux textes (2-4) après que les élèves ont anticipé la conclusion sans approfondir la comparaison. Vu que l'enseignante lie dès le début de la séquence chacune de ses consignes avec l'objectif général qui consiste en la comparaison entre les critiques politiques dénoncées dans les deux textes, certains élèves pointent directement (dès la première question d'analyse) le caractère universel de la morale de la fable (2-3). Élément par lequel l'enseignante voulait clore la séquence. Ils anticipent, par leurs contributions, les conclusions de la comparaison des textes auxquelles elle veut les amener pas à pas.

Comme pour la fable, le support de travail pour la séquence sur la nouvelle se réfère aux élèves à la deuxième personne du singulier, les consignes écrites y sont très précises et encadrent le travail étape par étape. Cependant, l'enseignante reste en retrait dans cette séquence ne guidant pas les discussions comme elle l'a fait pour la fable.

Bien qu'ils soient guidés et « pris par la main » dans les tâches (dans un support écrit en « tu »), les élèves n'hésitent pas à remettre en question les consignes et à proposer un changement dans celles-ci s'ils ne les estiment pas pertinentes. L'enseignante n'accepte pas ces propositions de modifications en justifiant les consignes choisies par la particularité du texte : lors de la lecture de la consigne de réaliser une bande dessinée (BD) sur la nouvelle en quatre cases, un élève propose que chaque groupe fasse une BD sur un texte différent (1-1),

---

institutionnalisant. Toutefois, nous observerons que le parallèle entre les relations des personnages dans la fable étudiée et celles des colons et des indiens présente un obstacle quand à la généralisation des apprentissages.

<sup>310</sup> Selon Austin, dans son ouvrage *Quand dire, c'est faire* (1970), la performativité « indique que produire l'énonciation est exécuter une action » (p. 42).

<sup>311</sup> Il s'agit de *L'homme qui voulait voir Mahoma* d'Henri Gougaud.



l'enseignante refuse car c'est la comparaison qui est intéressante ; lors de la lecture silencieuse de la nouvelle (1-2), un élève demande s'ils peuvent faire la BD sur un extrait du texte, l'enseignante souhaite que leur BD raconte tout le texte.

Les dispositifs prévus montrent que l'enseignante n'a pas élémentarisé l'objet textuel en différentes dimensions mais l'activité principale de la séquence consiste en la réalisation d'une BD de l'histoire (1-3). Cette activité arrivant en début de séquence, après la lecture peut être prévue en vue de l'appropriation du texte comme lors de la rédaction d'un résumé avant l'analyse. Dans ce cas, nous observons que cette activité servira aussi aux élèves à commenter le texte et à émettre des discours sur la réception, en suivant leur propre chemin interprétatif et en élémentarisant eux-mêmes le texte dans les dimensions qui leur sont nécessaires. Cette activité sert à la construction de la compréhension et de l'interprétation des élèves qui tentent de saisir l'histoire avant de pouvoir la diviser en parties pour la résumer ensuite sous la forme d'une BD à quatre cases. Les élèves expriment aussi spontanément des discours sur la réception du texte. Les élèves semblent ici devoir élémentariser eux-mêmes l'objet par les dimensions qui les aident pour pouvoir avancer dans la tâche. Ils (se) posent des questions liées au commentaire du texte (contexte spatio-temporel, négresse) et surtout au discours sur la réception du texte (impressions, ce qui n'est pas compréhensible, les intentions de l'auteur).

L'enseignante prolonge la séquence essentiellement pour que les élèves aient le temps de faire leur BD. Ceci afin d'atteindre cet objectif annoncé dès la consigne d'interpréter le texte sous forme de BD. Ils sont donc relativement livrés à eux-mêmes dans cette séquence où l'enseignante ne donne aucun élément, elle reste en dehors et ne guide en rien leur réflexion, contrairement à la fable où l'objet a été préalablement davantage élémentarisé par l'enseignante qui guidait la réflexion pas à pas.

Comme pour Laf, l'archiélève lecteur de Lovay était indifférencié durant l'entretien. Le peu de modifications semble montrer que l'archiélève est assez représentatif des élèves qui semblent être un groupe de classe assez homogène dans ses besoins ou au contraire, illustre une certaine insensibilité de l'enseignante aux interventions des élèves. Cependant, l'enseignante introduit cette séquence Lov en disant ironiquement qu'elle la dédie à un élève particulier, Sam, comme si la particularité du texte allait créer des problèmes pour des élèves considérés comme n'aimant pas les tâches de lecture-imagination. Cette affirmation nuance les résultats obtenus en première partie (chapitre 9) et montre que, bien qu'elle ne l'ait pas mentionné durant l'entretien, elle pense bien aux élèves spécifiques de la classe lorsqu'elle prévoit ses dispositifs. Durant la séquence, cet élève met effectivement plus de temps à se mettre au travail que les autres mais finit par présenter une BD avec son binôme comme demandé dans les mêmes délais que les autres.

Selon que le discours porte sur les séquences prévues pour la fable ou sur celles pour la nouvelle, la différence dans la prise en charge énonciative présente dans l'entretien pré se vérifie dans la réalisation des tâches en classe : pour Laf, l'enseignante en « je » choisit et propose les tâches mais « on » travaille ensemble (à part dans l'activité de lecture individuelle ou de réponses aux questions qu'elle-même leur pose à travers le personnage de La Fontaine).

Pour Lov, l'enseignante en « je » ne s'implique pas dans les tâches de compréhension et d'interprétation. Le « je » présente l'activité et fournit le matériel. Les élèves lisent seuls et réfléchissent en dyades. Dans ce cas, l'enseignante, contrairement à la plupart des enseignants étudiés jusqu'à présent, ne se place pas à la même hauteur que l'archiélève lecteur comme lecteur démuné face au texte. Elle laisse sous-entendre qu'elle a sa propre interprétation mais ne veut pas la leur donner pour ne pas les influencer. Elle semble tenir à garder cette place d'enseignant qui « sait » plus que les élèves et qui, idéalement/habituellement, leur enseigne

son savoir. Dans la séquence Lov, elle n'exprimera jamais son avis et ne commentera pas les BD des élèves mis à part en lisant les commentaires des élèves entre eux (1-4).

Les séquences ne sont pas consacrées à une analyse textuelle habituelle étant donné que dans un cas, il s'agit de faire un parallèle avec le roman historique qu'ils sont en train de lire et que c'est essentiellement la thématique de l'injustice de la morale de la fable qui est traitée, et dans l'autre, la seule activité de réflexion sur le texte consiste en la réalisation en binôme d'une BD représentant une interprétation « plausible » de la nouvelle. Cependant, les activités permettent dans les deux cas aux élèves de réfléchir et d'approfondir la compréhension et l'interprétation des textes. Les élèves élémentarisent eux-mêmes l'objet en dimensions nécessaires pour avancer dans la tâche. Ils semblent donc déjà outillés pour progresser dans un chemin interprétatif de lecture réputée littéraire malgré la posture parfois maternante de l'enseignante de la présentation de certaines tâches demandées (par exemple, par l'interpellation à la deuxième personne à travers un personnage illustré). Pour atteindre l'objectif visé, il faut de toute façon passer par des phases de commentaires de texte et de discours sur la réception.

#### **2.4. Synthèse pour le secondaire I**

Dans ces six séquences du secondaire I, les élèves sont très participatifs. Ils semblent même, pour les deux textes, avoir besoin d'entrer très vite dans une discussion interprétative sur les textes et de dépasser les étapes prévues par l'enseignant en anticipant les objectifs interprétatifs finaux. Les enseignants peuvent se montrer plus rigides pour la séquence sur la fable en ne reprenant pas nécessairement les contributions des élèves pour suivre davantage le plan établi. Nous observons chez ces enseignants du secondaire I une difficulté plus marquée qu'aux autres niveaux, d'accepter l'idée d'être un lecteur qui cherche avec ses élèves plutôt qu'un guide pour leur lecture. Les contributions d'élèves jouent un rôle fort dans leur changement de positionnement durant les séquences sur la nouvelle : l'intérêt suscité chez les élèves pour le texte change les aprioris négatifs des enseignants et influence les séquences. Ceux-ci deviennent plus flexibles et adaptent leur plan.

Cependant, l'image de l'archiélève lecteur assimilé aux dispositifs d'enseignement qui avait été retracée sur la base des déclarations des enseignants sur leur planification durant les entretiens pré (chapitre 9), est quelque peu nuancée par ce qui se passe en classe : les élèves spécifiques sont bel et bien pris en compte en interaction par les trois enseignants analysés. Nous avons remarqué, entre autres l'utilisation d'un élève auxiliaire (Cha 2\_5, Zac 2\_8) et la justification de certains choix didactiques dédiés verbalement à certains élèves (Zac 2\_8, Sam 2\_10).

Certains ajouts ou expansions de tâches durant les moments creux de distribution de textes semblent selon les propos des enseignants être des stratégies de gestion de classe. Selon eux, les élèves de secondaire I sont plus vite dissipés il faut les « occuper » avec des tâches pour ne pas qu'ils se déconcentrent dans ces moments d'entre-deux. Cela dit, ces modifications liées à la gestion de la classe permettent d'introduire des dimensions de l'objet qui ne devaient pas être abordées initialement, et ont donc un impact sur la construction didactique de la séquence. Les élèves doivent par exemple prendre connaissance d'éléments biographiques sur l'auteur (2\_5\_Laf 1-2) ou regarder l'illustration du texte (2\_8\_Laf 2-2).

Toutefois, les élèves, par leurs contributions, amènent une image différente de celles de l'archiélève comme adolescents dissipés. Ils apportent des discussions approfondies sur les messages politiques des textes et une réflexion sur la justice. Les élèves, spécialement dans les séquences Lov, ne correspondent pas à l'archiélève prévu par les enseignants. Les

enseignants envisagent des dispositifs liés à leur conception de la réputation littéraire des textes, à travers, par exemple, l'analyse du style, du choix du vocabulaire, du contraste entre les personnages, etc. Ils renvoient à une attitude de dégageant vis-à-vis du texte, ce qui ne permet pas au lecteur d'être « piqué au vif ». Par ailleurs, lorsque pour Lov, le découpage proposé semble ne pas correspondre aux besoins des élèves, ceux-ci proposent d'autres chemins interprétatifs. Leurs contributions mettent en évidence un effet paradoxal des dispositifs établis presque comme non-dispositifs : ce qui incite les élèves à creuser est justement ce que, selon les enseignants, il n'y aurait rien à trouver. Les élèves formulent des jugements politiques et non pas esthétiques comme les enseignants semblent le vouloir. Encore une fois, le texte de Lovay permet de mettre en avant l'ambivalence de la définition de ce qui est « littéraire » pour les enseignants.

### **3. Secondaire II : des élèves mobilisant des notions connues et nécessaires à l'analyse d'un objet textuel peu élémentarisé (Laf et Lov)**

Les différences entre l'archiélève lecteur et les élèves des six séquences étudiées aux secondaires II ont également pu être mises au jour. Pour les deux textes étudiés, elles montrent des élèves qui mobilisent des notions acquises et nécessaires pour un objet qui a été peu élémentarisé par l'enseignant en amont de la séquence.

#### **3.1. Séquences 3\_2 : des élèves qui appliquent (Laf) et remettent en question (Lov) des méthodes d'analyse textuelle prévues pour l'archiélève lecteur**

L'entretien 3\_2, sans support écrit de l'enseignante, s'est déroulé la veille de la première séquence sur la nouvelle. La suite de la séquence sur la nouvelle a eu lieu quatre jours après, suivie de la séquence sur la fable. L'enseignante a préparé ses séquences avec une collègue qui participe elle aussi à la recherche (3\_1), ce qui explique l'emploi du « on » lorsqu'elle présente les tâches prévues. Cette enseignante fait partie des rares professeurs à avoir commencé par la séquence sur le texte de Lovay avant celle sur la fable. Elle décide peut-être de commencer par la séquence sur la nouvelle par le fait qu'elle ne sait pas exactement prévoir le temps que prendra cette séquence disant qu'elle y consacra sûrement plus de temps que pour un texte connu comme la fable. Cependant, bien que souple dans ses estimations temporelles, elle prévoit deux périodes de quarante-cinq minutes pour chaque texte. Finalement, la séquence Lov durera trois périodes, ce qui laissera à la séquence Laf la possibilité de ne s'étendre que sur une période. Comme beaucoup d'enseignants du corpus, et particulièrement de secondaire II, elle dit ne pas pouvoir consacrer plus de temps à ces séquences étant donné qu'elles sortent du programme de l'année scolaire.

Elle affirme qu'avec la nouvelle, ils feront des activités plus éloignées que ce qu'ils font d'habitude, contrairement à la fable pour laquelle les élèves seront moins surpris :

Ens : je pense que **c'est un texte [la fable] qu'ils connaissent** // enfin qu'ils ont eu vu lu un jour donc ils seront moins **moins surpris que par euh Lovay** donc c'est pour ça que là on a avec ce LH avec Lovay on fait quelque chose qui est / **éloigné de ce qu'on fait d'habitude** en cours / et euh: là [Laf] on va faire quelque chose qui / qui sera plus proche de ce qu'on fait d'habitude parce que ils seront moins surpris (3\_2\_Pré 149-153)

Etant donné que ces séquences ont été réalisées en collaboration avec une autre enseignante participant à la recherche, ce plan est prévu pour un archiélève lecteur général, indifférencié, de deuxième année du secondaire II est sous-entendu dans la réalisation de tâches classiques d'analyse textuelle pour les deux textes. Il aura certainement des problèmes de compréhension

et d'interprétation avec la nouvelle. L'enseignante explicite les difficultés que cet archiélève pourrait avoir mais sans se référer à des élèves particuliers, ou à une classe particulière. L'enseignante dit qu'il est difficile de donner du sens au texte de Lovay. Le fait qu'elle ait collaboré avec une autre enseignante qui fera la même séquence en parallèle et qu'elles aient cherché ensemble à « donner un sens » au texte la rassure peut-être plus que des enseignants préparant *seuls* leur séquence. Elle exprime peu d'appréhensions mais quelques doutes quant au fait d'avoir « bien fait » selon ce qu'elle s'imagine être les attentes des chercheurs (ce qui ressort parfois dans les discours des enseignants du secondaire II). Son discours sur l'interprétation du texte est ouvert, affirmant qu'elle et sa collègue ont peut-être « fait une erreur » de sens et qu'elles veulent surtout se baser sur ce que les élèves comprennent sans imposer leur interprétation (elles voient dans le texte une « troisième réalité » : entre réalité africaine et réalité alpine). Son emploi du « on » se réfère toujours à elle et à sa collègue et non à elle et à ses élèves, qui sont nommés par « ils » ou par « eux ». Nous notons tout de même l'emploi d'un « on » comme lecteur dérouté face à un texte qui ne « correspond pas à ce qu'on a l'habitude de voir, de lire et d'entendre ». Une différence de plan est à noter : pour la fable, elle dit qu'ils vont le lire ensemble à voix haute pour faire ressortir la « musicalité des vers » tandis que la nouvelle sera lue silencieusement, après avoir été distribuée sans aucun commentaire. Le travail sur le texte de Lovay sera plutôt guidé par les élèves qui seront davantage livrés à eux-mêmes que pour la fable.

### **3.1.1. 3\_2\_Laf : adéquation des dispositifs peu nombreux et mobilisation des dimensions nécessaires par les élèves**

La séquence Laf compte deux dispositifs alors que l'enseignant en prévoyait trois. Cette suppression de dispositif est la seule modification de plan :

	<b>Présynopsis</b>	<b>Synopsis</b>	<b>ModStruc</b>	<b>ModTâc</b>	<b>SMod</b>
1-1	Lire le texte à haute voix à trois intervenants	Lire le texte à haute voix à trois intervenants			Id
2-1	En groupe de 4, produire un plan d'analyse	Analyser le texte			Id
<del>2-2</del>	Présenter le plan d'analyse sur acétate	-	DSup		

Tableau 14.13 : Tâches prévues, tâches réalisées et types de modifications des dispositifs dans 3\_2\_Laf

Si l'enseignante ne prévoyait que trois dispositifs pour deux périodes de quarante-cinq minutes, ces dispositifs demandaient certainement un temps relativement long d'activité. Les deux premiers dispositifs s'étendent d'ailleurs sur une période entière, ce qui semblait être prévu étant donné le temps planifié pour le tout. Il semble que la deuxième période qui aurait dû être dédiée à ce troisième dispositif ait été supprimée au profit de la séquence sur la nouvelle pour laquelle elle a décidé d'ajouter une période. Nous supposons donc que c'est la longueur de la séquence Lov qui a créé la modification de plan pour Laf, ainsi que la réaction des élèves durant cette séquence. Nous le vérifierons au travers de l'analyse des interactions synthétisée ci-dessous.

### 3.1.2. 3\_2\_Lov : adaptation des nombreux dispositifs et remise en question des tâches habituelles

La séquence Lov compte huit dispositifs alors que l'enseignante en prévoyait sept, et huit dispositifs ont subi des modifications :

	Présynopsis	Synopsis	ModStruc	ModTâc	SMod
<del>4-4</del>	Donner le texte sans rien dire	-	DSup		
1-1	-	Ecouter les consignes et prendre connaissance du document théorique sur le résumé selon le schéma quinaire	DAj - Prép		
1-2	Lire le texte silencieusement	Lire silencieusement			Id
1-3	En groupe, rédiger le résumé du texte	Rédiger le résumé sur acétate (+ réalisation d'un brouillon)		DExp - NPrép	
1-4	Présenter les résumés	Mettre en commun (+ exprimer les difficultés rencontrées)	DRas	DExp - NPrép	
<del>4-5</del>	Choisir le meilleur résumé et argumenter <sup>312</sup>	-	DSup		
2-1	-	Lire à voix haute sept nouvelles de Félix Fénéon	DImpl		
2-2	Dégager les caractéristiques de la nouvelle en trois lignes	Identifier des caractéristiques des nouvelles en vue de rédiger un texte semblable			Id
2-3	En groupe, rédiger une nouvelle en trois lignes sur acétate	Rédiger une nouvelle en trois lignes sur acétate (+ une 2 <sup>e</sup> version en travaillant le style)		DExp - NPrép	
2-4	-	Lire à haute voix les nouvelles et exprimer les difficultés rencontrées	DAj - Prép		

Tableau 14.14 : Tâches prévues, tâches réalisées et types de modifications des dispositifs dans 3\_2\_Lov

Contrairement à la séquence Laf pour laquelle l'enseignante prévoyait peu de dispositifs, qui ont subi très peu de modifications en classe, la séquence Lov ne présente que deux dispositifs identiques. L'objet textuel semble à première vue beaucoup plus élémentarisé dans le cadre de la séquence sur la nouvelle que celle sur la fable.

En effet, dès le début de la séquence Lov, l'enseignant décide de commencer par un autre dispositif que celui qu'elle avait prévu. Cependant, ce choix a été fait avant la séquence étant

<sup>312</sup> Cette tâche est rassemblée dans la consigne de la précédente (DRas). Cependant, durant l'activité, ils n'y répondent pas (DSup).

donné qu'il demandait une préparation matérielle. Le dispositif suivant est identique à celui prévu dans le présynopsis. Ensuite, le dispositif prévu a lieu mais il est expansé de façon non préparée durant l'interaction. Le suivant rassemble deux dispositifs prévus et est expansé, lui aussi de façon non préparée. Un dispositif est supprimé. Un dispositif est implicite. Celui qui suit est identique. Le dispositif suivant est lui aussi prévu mais expansé de façon imprévue et le dernier dispositif est ajouté mais de façon préparée.

Si pour Laf, le rapprochement temporel entre l'entretien pré et la séquence pouvait justifier le peu de modifications de plan, ce n'est pas le cas pour Lov étant donné le nombre élevé de modifications. Le plan a suivi de nombreuses modifications, avec une alternance entre des dispositifs prévus et des dispositifs prévus mais modifiés de façon préparée ou ayant lieu dans le déroulement de la séquence.

### **3.1.3. Les séquences 3\_2**

L'unique modification observée dans la séquence sur la fable au niveau de la structure et des tâches est celle d'un dispositif supprimé (2-2) dû au prolongement de la séquence Lov qui a eu lieu en premier lieu. Le dispositif d'analyse textuelle pour la fable consiste en une méthode d'analyse à laquelle ils sont habitués et se réfère aux dimensions de l'analyse qu'ils ont apprises au fil de leur scolarité.

La séquence présente un objet beaucoup moins élémentarisé qu'aux niveaux scolaires inférieurs, ce qui peut expliquer l'absence de modification de tâches dans ce cas car les tâches ouvertes laissent les élèves libres d'investir une notion connue ou l'autre.

Lors de l'activité principale du dispositif (2-1) consistant en la production d'un plan d'analyse pour la fable, nous constatons que les élèves ont l'habitude de faire ce type de tâche. Les élèves semblent habitués à cet exercice ainsi qu'à son lexique spécifique et se lancent directement dans l'activité après la consigne sans poser de questions de précision. Par leurs interactions durant l'activité, nous constatons que les outils d'analyse utilisés se réfèrent au champ lexical, aux rimes, et à la recherche du fil conducteur. Dans un groupe seulement, la question de la morale est abordée. Les élèves réalisent cette tâche sans difficulté apparente et l'enseignante n'a pas recours à la régulation prévue autour de la morale en cas de difficulté. Les élèves élémentarisent donc eux-mêmes le texte en fonction des dimensions qui peuvent leur être utiles pour analyser ce texte selon l'axe de lecture choisi. Ils semblent donc maîtriser les outils nécessaires.

Contrairement à la séquence sur la fable pour laquelle l'enseignante prévoyait peu de dispositifs, qui ont subi très peu de modifications en classe, la séquence sur la nouvelle présente beaucoup d'activités et seuls deux dispositifs sont identiques à ce qui a été planifié. Contrairement à ce que ces nombreux dispositifs pourraient indiquer, le texte n'est pas plus élémentarisé en dimensions mais les diverses activités requièrent la mobilisation de plusieurs notions.

Les modifications de la séquence sur le texte de Lovay sont liées à la description d'un archiélève lecteur indifférencié habitué à une certaine méthode d'analyse textuelle correspondant à la réalisation d'un plan d'analyse suivant un axe conducteur d'une part, et connaissant la théorie du schéma quinaire (ou narratif) d'autre part. Si pour la fable, les élèves en classe semblent correspondre à l'archiélève pour qui a été planifiée la séquence, pour la nouvelle, il en est autrement. En effet, ce n'est pas la théorie qui leur pose problème dans cette séquence mais le fait de devoir appliquer cette méthode à un texte qui, à plusieurs égards, ne correspond pas aux textes habituellement étudiés. C'est la tâche elle-même qui est questionnée à partir de ce texte.

Lorsqu'ils doivent, juste après la lecture du texte (1-2), rédiger un résumé selon le schéma quinaire (ou narratif) (1-3), les élèves semblent moins autonomes que par rapport à la séquence sur la fable dans la mobilisation d'éléments textuels connus et requièrent à maintes reprises l'aide de l'enseignante qui refuse, toutefois, de répondre à toutes leurs questions concernant le sens du texte. Elle ne répond qu'aux questions concernant la consigne. Lors de la réalisation des résumés, un élève se définissant comme étant « définitivement plus classique » dans ses lectures met en avant à son insu la difficulté d'appliquer les théories du schéma quinaire qui se prête davantage à l'analyse de textes classiques. Le fait qu'il n'y ait pas eu d'activité de compréhension et d'analyse avant de devoir faire le résumé pousse les élèves à passer par cette phase de compréhension et d'interprétation en parallèle de l'activité de résumé en mobilisant leurs connaissances élémentarisées de l'analyse textuelle. Ce qui est fait de façon presque automatique lors de séquences sur des lectures plus habituelles, comme celle sur la fable, semble ici plus compliqué.

L'enseignante régule localement la tâche à plusieurs reprises en faisant appel à la mémoire didactique concernant le schéma quinaire et le résumé (il doit être concis et ne contenir que les éléments essentiels et non accessoires du texte) mais ne répond à aucune question portant directement sur le texte. Cependant, les élèves démontrent en activité que pour pouvoir être concis dans la rédaction du résumé, la compréhension globale leur est nécessaire. Elle dit qu'ils y travailleront lors de la mise en commun et ne donne jamais sa propre interprétation. Elle les laisse volontairement « seuls » dans la tâche.

L'enseignante ne répond pas aux questions des élèves et fait le choix de les laisser seuls face au texte, ce qui les pousse à tenter de mobiliser des éléments d'analyse connus pour comprendre le sens du texte et pouvoir ensuite le résumer. Ils s'interrogent sur la chronologie temporelle, la position du narrateur, la négresse (comme personnage ou symbole) sur les temps verbaux présents dans le texte, le caractère raciste, l'interprétation de la scène d'amour « olé olé ».

La discussion liée à la mise en commun (1-4) est alimentée par les élèves et l'enseignante garde un rôle plus passif comme si son rôle d'enseignante ne pouvait pas se conjuguer avec un rôle de lectrice interprète du texte. Les rôles des élèves montrent que lorsqu'ils mettent en commun leurs idées, ils arrivent ensemble à mobiliser les connaissances nécessaires pour analyser le texte : ils abordent essentiellement les questions de la fonction des personnages, la relation (hiérarchique, intime) entre le narrateur et le chef des avalanches ; leur responsabilité respective dans le cours de l'action. La fonction de la négresse comme objet de transaction entre le chef et le village (étendue du pouvoir de la négresse, secret, rétention de l'information pour les autres villages) ; la venue réelle ou non de la négresse ; la dimension fantastique du récit (« pouvoir » du personnage). Le sens du texte se construit au fil de la discussion, les élèves remarquent que les résumés sont complémentaires entre eux car ils se complètent en focalisant sur des éléments différents (par exemple, le rôle du narrateur, celui de la négresse). Après la lecture du dernier résumé, un élève conclut qu'il n'y a pas un résumé qui est meilleur mais qu'il faut les mettre tous ensemble. Suite à la réaction de cet élève, l'enseignant décide de supprimer la tâche de sélectionner tous ensemble le « meilleur résumé » comme prévu (1-5) qui n'a plus lieu d'être. Les caractéristiques demandées pour réaliser un résumé selon une méthode classique semblent ne pas fonctionner avec un texte dont la structure ne correspond pas à celle classiquement étudiée. Le résumé ne peut être totalement objectif car il doit être comblé par des éléments interprétés du texte. Les élèves seuls semblaient perdus mais par la mise en commun de leurs différentes connaissances sur l'analyse textuelle, ils ont pu tirer plusieurs interprétations complémentaires du texte.

Au sein de cette activité (1-4), l'enseignante, après la lecture des résumés et la discussion qui suit, vérifie avec eux que la consigne est respectée en leur demandant si les résumés sont « objectifs » et suivent le « schéma quinaire ». Les élèves discutent de ce qui doit apparaître dans un résumé, quels éléments précis du texte, comment ne pas en dire trop ou pas assez. Ils discutent aussi des temps verbaux utilisés dans le résumé et le fait d'avoir suivi l'ordre chronologique de l'histoire ou celui des étapes du schéma narratif. Deux discussions ont donc lieu en parallèle, l'une concernant la compréhension et l'interprétation du texte, à laquelle l'enseignante ne prend presque pas part si ce n'est pour distribuer la parole ; et l'autre, plus réflexive, concerne la bonne réalisation de la tâche qui elle est directement guidée par l'enseignante.

Les élèves sont donc occupés à mobiliser leurs connaissances pour comprendre et interpréter le texte tandis que l'enseignante profite de cette séquence pour faire des rappels concernant le genre écrit « résumé » ainsi que la théorie du schéma narratif. Les gestes enseignants observés sont ceux de la régulation interne et locale et de l'appel à la mémoire didactique.

Alors que la première partie « 1 » de la séquence dure deux fois plus longtemps que prévu, la suite de la séquence montre qu'une fois que le texte de Lovay a été analysé, en partie compris et interprété, les élèves correspondent à nouveau à l'archiélève lecteur de tout texte. La suite de la séquence ne présente aucun obstacle et les élèves vont même plus vite.

La deuxième partie de la séquence est organisée autour d'un bloc d'activités « 2 » visant l'intertextualité entre la nouvelle de Lovay et un autre type de nouvelle, celle en trois lignes de Féneon. L'enseignante aborde les caractéristiques de différents genres de textes (nouvelle, fait divers, texte narratif) présentes dans ces deux ensembles de textes ne correspondant pas tout à fait aux caractéristiques du genre qui leur est attribué (nouvelle).

L'expansion du dispositif de transformation de la nouvelle de Lovay en nouvelles en trois lignes à la manière de Féneon (2-3) montre que les caractéristiques du genre étant acquises et mobilisées rapidement par les élèves, l'enseignante peut complexifier la tâche en ajoutant la mobilisation d'une dimension stylistique à leur production : ils doivent faire attention à la langue.

### **3.2. Séquences 3\_6 : des élèves qui approfondissent plus (Lov) ou moins (Laf) l'analyse textuelle que l'archiélève lecteur**

L'enseignante des séquences 3\_6, lors de l'entretien pré, suit un plan écrit. Elle prévoit deux périodes de quarante-cinq minutes pour traiter des deux textes mais annonce que sur ces deux périodes, elle consacrera plus de temps à la fable car ce texte rentre davantage dans « ses visées pédagogiques et didactiques » (3\_2\_pré 34) et le travail actuel sur la « dissertation » (par son côté argumentatif) alors que la nouvelle arrive « comme un ovni » (3\_2\_pré 41), et qu'elle préfère ne pas lui consacrer trop de temps. En effet, après avoir passé quarante-cinq minutes plus trente-cinq minutes (dont vingt-cinq non filmées<sup>313</sup>) sur la fable, elle consacre trente minutes au texte de Lovay. L'entretien a lieu le jour même de la première période et une semaine avant la deuxième. On constate que le plan prévu est beaucoup plus détaillé et l'objet plus élémentarisé en tâches pour Laf que pour Lov. On pourrait imaginer que cela est dû au fait que la séquence Lov aura lieu la semaine suivante et qu'elle prévoit de compléter son plan entretiens mais lors de l'entretien post, elle nous remet le plan écrit sur lequel elle a basé ses séquences. Les activités prévues pour Lov n'ont pas changé.

---

<sup>313</sup> L'enseignante a ajouté entre les deux périodes deux dispositifs (2-6 et 2-7) sans en avertir les chercheurs, c'est pour cette raison que ces activités n'ont pas pu être filmées. On en a tout de même la trace grâce au plan écrit de l'enseignante ainsi que son commentaire durant l'entretien post.



Dans le plan écrit, on constate d'emblée que l'enseignante prévoit des dispositifs beaucoup plus vagues pour Lov que pour Laf. La séquence Lov prévoit plus de place à l'improvisation et aux élèves. Alors que pour Laf, neuf dispositifs sont précisément détaillés, le plan pour Lov ne consiste qu'en « lecture, réflexion, discussion ».

La posture énonciative de l'enseignante à travers son emploi des pronoms personnels est identique pour les deux textes : l'enseignante en « je » prévoit des tâches pour les élèves « ils ». Le « on » est utilisé pour des activités de discussion commune. Cependant, nous retrouvons plus de conditionnels et de modalisateurs au sein du discours sur la séquence Lov.

Se référant à la classe, l'enseignante la définit comme « spéciale » par le fait qu'ils ont un horaire réduit de français (trois heures par semaine) car ils ont plus d'options artistiques ou sportives. L'archiélève lecteur est indifférencié. Il n'est pas défini comme lecteur mais il apparaît à travers sa conception des textes. Elle estime que la fable est plus subtile qu'il n'y paraît et qu'elle vaut plus la peine d'être travaillée en classe que la nouvelle car elle peut le connecter avec ce qu'elle voit en classe : un travail sur l'argumentation et un lien avec leur prochaine lecture (les deux lectures auxquelles elle fera allusion sont Baudelaire et Beaumarchais). Elle n'aime pas beaucoup le texte de Lovay qu'elle ne trouve pas très profond. Elle ne voit pas comment « en tirer un bénéfice » si ce n'est par le fait qu'il soit « étrange » et qu'ils n'ont pas l'habitude de lire ce type de texte. L'intérêt réside dans les différents degrés de lectures du texte et son « arrière-fond implicite de références au monde politique et social » (3\_6\_Pré 175-176, 180) mais elle ne sait pas si l'archiélève le verra. Pour cette raison, elle espère qu'il la surprendra. Cependant, elle dit ne pas se faire de souci pour les séquences : pour la fable, son (bon) niveau lui permettra certainement de répondre à ses attentes ; pour la nouvelle, son ouverture d'une part, et la bonne relation qu'il a établie avec l'enseignante permettra sa participation à une discussion ouverte (3\_6\_pré 317-321). Les caractéristiques de l'archiélève lecteur de Lovay résident dans son ouverture d'esprit et sa relation avec l'enseignante. En ce qui concerne ses capacités de lecteur, elle ne sait pas s'il comprendra ou non. C'est certainement pour cette raison que les enseignants n'expriment pas d'attentes vis-à-vis de l'enseignement de ce texte contrairement à celui de La Fontaine.

Comme son plan le montre, l'enseignante a conçu l'enseignement des deux textes comme appartenant à une seule séquence d'enseignement dans laquelle ils vont étudier les deux textes successivement, le premier plus en détail car il est davantage lié au programme de l'année.

### ***3.2.1. 3\_6\_Laf : insatisfaction et adéquation du plan et de ses nombreuses révisions préparées***

La séquence Laf compte douze dispositifs alors que l'enseignante en prévoyait neuf, et sept dispositifs sont modifiés par rapport aux déclarations de l'entretien pré :

	<b>Présynopsis</b>	<b>Synopsis</b>	<b>ModStruc</b>	<b>ModTâc</b>	<b>SMod</b>
1-1	Lire le texte	Ecouter le texte lu à voix haute par une élève			Id
1-2	Poser des questions	Poser des questions (de lexique)			Id
1-3	-	Donner son avis sur le texte et le sens qu'on lui donne à priori	DAj - NPrép		
2-1	Analyser le texte : 1) Diviser le texte en formulant des critères et 2) réfléchir au symbolisme	Relire le texte en étant attentifs à deux aspects (un découpage « minimum », et une dimension symbolique)		DExp - NPrép	
2-2	Mettre en commun le découpage	Mettre en commun le découpage			Id
<del>2-3</del>	Travailler sur les éléments de versification	-	DSup		
2-3	Travailler sur la dimension argumentative du texte (validité et efficacité des arguments)	Travailler sur la dimension argumentative (validité et efficacité des arguments)			Id
2-4	Mettre en commun (bons et mauvais arguments)	Mettre en commun les éléments trouvés (bons et mauvais arguments)			Id
2-5	Comprendre les enjeux du texte (le problème « judiciaire »)	Comprendre le paradoxe autour de la justice de la morale			Id
2-6	-	Compléter une fiche sur la séance passée sur la fable (éléments importants, contexte, fin alternative)	DAj - Prép		
2-7	-	Discuter du rapport entre les maîtres et les élèves sur la base d'un extrait du film « Monsieur Lazhar »	DAj - Prép		
3-1	-	Ecrire à domicile une fable sur la base de titre inventé par d'autres élèves	DAj - Prép		
4-1	Ecrire les liens entre les deux textes (Laf et Lov)	Ecrire les liens entre les deux textes			Id
4-2	Lire la fable « Les animaux malades de la peste »	-	DSup		

Tableau 14.15 : Tâches prévues, tâches réalisées et types de modifications des dispositifs dans 3\_6\_Laf

Nous observons que six dispositifs au total sont identiques dans la structure et les tâches. Un dispositif est ajouté de façon non préparée, en troisième position, suivi d'un dispositif expansé (le seul qui est modifié dans la tâche). Deux dispositifs ont été supprimés et les cinq derniers dispositifs ont tous été ajoutés mais de façon préparée entre l'entretien et la séquence.

L'enseignante semble avoir beaucoup préparé cette séquence et les modifications ne sont pas liées, à priori, aux interactions mais à une révision de plan avant la séquence.

### 3.2.2. 3\_6\_Lov : improvisation et nombreux approfondissements non préparés

La séquence Lov compte sept dispositifs alors que l'enseignante en prévoyait trois, et sept dispositifs sont modifiés par rapport aux déclarations de l'entretien pré :

	Présynopsis	Synopsis	ModStruc	ModTâc	SMod
4-4	Ecouter des éléments d'introduction sur l'auteur		DSup		
1-1	-	Dire ce qu'on pense du titre	DAj - NPrép		
1-2	Lire le texte silencieusement	Lire le texte silencieusement (+ identifier : éléments frappants, structure, marqueurs temporels et énonciation)		DExp - NPrép	
1-3	-	Exprimer sa réaction, son impression après une première lecture et identifier les problèmes	DAj - NPrép		
2-1	-	Re-parcourir le texte et souligner des éléments sur le narrateur et le personnage du chef, et leur interaction	DAj - NPrép		
2-2	-	Mettre en commun (temporalité, énonciation) (+ thèmes)	DImpl	DExp - NPrép	
2-3	-	Comprendre « ce qu'a voulu faire » l'auteur, pointer les éléments actuels et ceux typiquement suisses	DAj - NPrép		
4-1	Ecrire les liens entre les deux textes	Ecrire les liens entre les deux textes			Id

Tableau 14.16 : Tâches prévues, tâches réalisées et types de modifications des dispositifs dans 3\_6\_Lov

La courte séquence Lov contient beaucoup de dispositifs et beaucoup plus de modifications que durant la séquence Laf alors que le plan ne prévoyait que trois dispositifs très généraux. L'enseignante ajoute quatre dispositifs de façon non préparée. On observe aussi deux modifications dans la tâche : deux dispositifs sont expansés de façon non préparée en deuxième et en cinquième position. Seul le dernier dispositif est identique à ce qui avait été annoncé.

Pour la séquence Lov, l'enseignante n'a presque rien planifié. Sur son plan écrit, elle a simplement écrit : « Lovay : lecture, réflexion, discussion », pour lequel elle estime y consacrer une vingtaine de minutes. Durant le pré, elle déclare que le temps de la séquence sur la nouvelle dépendra du temps qu'il restera après la séquence sur La Fontaine. Elle dit que la séquence consistera d'abord en la prise de connaissance du texte mais sera surtout basée sur

les réactions des élèves. Ensuite, elle prévoit un dispositif de recherche de liens entre les deux textes.

Ens : la manière dont j'anticipe le le: la: le déroulement en termes de gestion du temps // le plus probable me semble que / on ne terminera pas sur La Fontaine aujourd'hui mais la prochaine fois // ce qui veut dire que: Lovay sera abordé euh voilà ce sera prise de connaissance réaction des élèves: recherche de quelques liens qu'on peut faire entre les deux textes y'en a pas beaucoup mais y'en a quelques-uns (...) j'ai pas l'intention deH non **ce sera pas du tout le même degré d'approfondissement** / pas du tout (3\_6\_pré 192-197, 201-202)

L'enseignante affirme n'avoir pas l'intention d'approfondir l'analyse du texte de Lovay, comme pour la fable.

### **3.2.3. Les séquences 3\_6**

Le plan préparé pour un archiélève lecteur indéterminé habitué à une méthode d'analyse semble correspondre aux besoins des élèves en classe.

La séquence sur la fable semble se passer comme prévu. D'une part, l'enseignante est très encadrante dès ses consignes, elle laisse peu de place aux réactions d'élèves qui ne rentreraient pas dans ses attentes. C'est elle qui donne la parole en interrogeant les élèves et qui prend en compte ou ignore les réponses apportées, leurs contributions sont délimitées par l'enseignante. Ils demandent rarement la parole spontanément. D'autre part, les élèves sont habitués à une certaine méthode d'analyse à appliquer. Après les consignes, les élèves posent rarement des questions de précisions avant de se mettre en activité. Ils mobilisent spontanément des dimensions connues de l'analyse textuelle et utilisent le lexique spécifique à cette méthode. Par exemple, lorsqu'ils doivent diviser le texte en formulant des critères (2-1), et pour justifier leur segmentation lors de la mise en commun (2-2), ils mobilisent différentes dimensions textuelles habituellement étudiées comme les parties de l'histoire, l'argumentation en plusieurs étapes, le changement des temps verbaux, ou encore le repérage des parties grâce aux caractéristiques externes au récit, marquées formellement par des signes de ponctuation indiquant les moments de « morale » (deux vers séparés du texte), de « récit » (corps du texte) et de « dialogue » (marqué par les tirets).

Certains énoncés marquent une certaine influence de l'enseignante sur le déroulement des activités et les réponses des élèves. Par exemple, elle leur suggère ce qu'ils devraient sentir intuitivement : « je pense que intuitivement vous sentez que... » (3\_6\_Laf 156) ou encore ce avec quoi ils devraient être d'accord en les incluant dans une affirmation qu'elle énonce seule : « on est d'accord que ... » (3\_6\_Laf 537).

Après la première période, l'enseignante a revu sa planification pour la séance suivante (qui aura lieu la semaine suivante) pour clore la séquence sur la fable car elle dit s'être sentie « insatisfaite », non pas par les élèves qui ont été « exemplaires » mais par elle-même. Elle a le sentiment de ne pas avoir été claire et d'avoir mal « géré cette affaire » et se demande ce qu'ils ont pu « en tirer ». Les modifications ont lieu essentiellement suite à cette remise en question de l'enseignante. Si dans un premier temps, elle s'est montrée peu flexible vis-à-vis de son plan, les activités de la suite de la séquence suivent beaucoup plus les contributions d'élèves. Durant la première période, les dimensions visées faisaient presque exclusivement partie du commentaire de texte (questions de lexique, découpage de texte, argumentation), et peu de temps avait été consacré aux questions de discours sur la réception du texte (le symbolisme du texte avait été abordé brièvement). Elle ajoute alors des dispositifs de discours sur la réception visant le contexte de l'œuvre et le caractère universel de son message. Pour réguler sa séquence, elle leur demande de remplir un document entre la première et la deuxième période, qui lui servira à évaluer le cheminement des élèves dans leur

compréhension du message politique ainsi que d'approfondir cette compréhension par des productions écrites consistant en la contextualisation de la fable dans des situations analogues ou encore la remise en question de la morale par l'invention d'une fin alternative (2-6). Elle introduit aussi un dispositif d'intertextualité en leur faisant visionner la scène d'un film qui leur permet de questionner le rapport du maître aux élèves par analogie à celui du loup et de l'agneau (2-7). Ensuite, ils reviennent sur la question du « problème judiciaire » du texte (2-5 (suite)).

Ceci met en évidence le fait que ce n'est pas parce que tout se passe *comme prévu* que c'est forcément satisfaisant pour l'enseignant ou pour les élèves. Malgré le fait que les élèves soient rodés à une méthode, ils peuvent passer toute une période à creuser leur analyse autour de dimensions de commentaire du texte décortiquées sans que cela ne leur serve ensuite à reconstruire une interprétation du sens globale du texte. Les élèves, en tant que lecteurs, interprètent mais le cadre très circonscrit des activités de la première période ne permettait pas d'entrer en matière sur le message du texte. L'enseignante, par sa réflexivité, peut remédier à cela dans la suite de la séquence en modifiant son plan par l'ajout de dispositifs de discours sur la réception du texte.

La séquence de Lovay suit, comme prévu, beaucoup plus les réactions des élèves qui orientent les activités en modifiant le plan (à la base, celle-ci était planifiée de manière large pour laisser cette plus grande place aux élèves). L'enseignante se montre, dès le départ, beaucoup plus flexible et à l'écoute des apports des élèves.

La comparaison des tâches de lecture et d'analyse qui entourent la lecture pour Laf (1-1) et Lov (1-2) met en avant un objet plus élémentarisé pour la fable que pour la nouvelle. Pour la fable, la lecture se fait silencieusement (1-1) et sans aucune autre consigne que celle de lire. Lors de l'analyse, l'enseignante demande aux élèves de relire le texte tout en étant attentifs au découpage et à la dimension symbolique (2-1). Cette relecture accompagnée de deux éléments de consigne a dû, par la suite, être étalée sur deux dispositifs lors de la mise en commun, en ajoutant celui concernant la dimension symbolique comme tâche à part entière. Pour la nouvelle, l'enseignante donne dès la lecture du texte une consigne complexe demandant d'être attentifs à quatre dimensions textuelles différentes : 1. les éléments frappants ; 2. la structure et son découpage à travers les marqueurs temporels ; 3. l'énonciation ; 4. les remarques, questions, commentaires, interprétations. Ceci crée par la suite plusieurs obstacles ne leur permettant pas d'effectuer une lecture d'appropriation pour une première compréhension globale du texte. Pour la fable au contraire, après la lecture du texte, chacune de ces mêmes dimensions est analysée tâche après tâche.

Si pour la fable, la relecture était proposée d'emblée par l'enseignante avant de passer aux tâches d'analyse (2-1), la relecture de la nouvelle est proposée suite aux incompréhensions des élèves concernant le narrateur durant les activités d'analyse (2-2). Cependant, à cette relecture, une tâche supplémentaire est ajoutée : ils doivent maintenant faire attention au narrateur mais aussi comprendre le rôle du chef des avalanches et l'interaction entre les deux personnages. Alors que les élèves relisent le texte, l'enseignante leur rappelle qu'ils doivent aussi être attentifs à la structure chronologique du récit découpé par des marqueurs temporels. Suite à cette relecture, les élèves ont-ils pu comprendre globalement l'histoire et s'appropriier le texte, ils répondent avec beaucoup plus de facilité aux questions posées. Ceci semble montrer que ce n'est pas le pointage de certaines dimensions qui posaient problème mais le fait qu'ils n'aient pas eu la place de s'appropriier le texte avant d'entrer dans le commentaire.

Cette enseignante a exprimé sa conception négative du texte durant l'entretien pré. Contrairement à d'autres enseignants ayant des discours similaires (vu précédemment), celle-

ci n'exprime pas explicitement aux élèves ses appréhensions vis-à-vis de la nouvelle. Cependant, plusieurs indices montrent que, selon elle, le texte et son auteur ne valent pas la peine d'être étudiés : elle ne prend pas la responsabilité énonciative du choix des textes en annonçant d'emblée qu'ils ont été imposés par les chercheurs, elle ne cite pas une seule fois le nom de Lovay durant la séquence et introduit le recueil en mettant en avant la collection du livre. Les élèves, contrairement à certains élèves observés dans d'autres séquences, n'affirment jamais n'avoir « rien compris », ils pointent des éléments qu'ils ne comprennent pas et cherchent du début à la fin à les comprendre et les interpréter. En fin de séquence, ils s'interrogent tout de même sur les intentions de l'auteur lorsqu'il écrit un texte qui leur semble si compliqué.

Ses consignes marquent plus d'hésitation (par l'utilisation de modalisateurs, de temps verbaux et adverbos marquant l'hésitation : conditionnel, « peut-être », etc.). L'enseignante se laisse guider par les contributions d'élèves qui créent à plusieurs reprises le passage d'une activité à l'autre en fonction de leurs contributions (par exemple, le passage de 1-3 à 2-1 : durant l'expression des réactions spontanées, un élève dit ne pas comprendre qui est le narrateur, l'enseignante entame alors les tâches d'analyse en introduisant le dispositif sur les marques de l'énonciation).

Ce malaise de l'enseignante devant enseigner un texte face auquel elle se sent démunie, ce qui transparait dans sa façon de présenter les tâches aux élèves, peut expliquer pourquoi elle semble résister à l'enseignement de la nouvelle. Cette enseignante était à priori considérée comme résistante inconsciemment car son plan ne laissait que très peu de temps au texte de Lovay, en choisissant délibérément de privilégier l'étude de la fable, et ne préparant pas de dispositifs précis pour sa séquence contrairement à Laf. Finalement, la séquence moins rigide semble presque mieux fonctionner, en trente minutes, ils arrivent à aller assez loin dans les discussions interprétatives du texte. Cependant, lors de l'entretien post, l'enseignante affirme avoir été mécontente au fil de la séquence car elle trouve que ce texte ne mérite pas d'être enseigné, qu'on ne peut pas faire beaucoup de choses avec parce que, selon elle, il n'y a pas d'interprétation qui s'impose comme pour la fable (3\_6\_post 193-197). Elle n'a donc pas changé d'avis concernant l'enseignement de ce texte. Par contre, elle a été très satisfaite de la « collaboration » des élèves qui cherchent et trouvent des éléments très intéressants. Ceux-ci ont d'après elle, été frustrés et même « désemparés » de ne pas avoir les clés de lecture. Elle met en avant le fait que malgré tout, ils ont bien creusé et qu'elle a pu constater que la recherche de décodage symbolique est « acquise » pour eux. Ce qui correspond à l'archiélève lecteur et analyseur de texte décrit pour ce niveau de secondaire II.

### **3.3. Séquences 3\_7 : des élèves qui correspondent à l'archiélève lecteur jusqu'à ce que leurs besoins interprétatifs prennent le dessus (Laf et Lov)**

L'entretien 3\_7 a lieu trois jours avant les séquences. L'enseignant a préparé un « petit plan de leçon » écrit. Comme l'enseignante 3\_6, il prévoit deux périodes de quarante-cinq minutes en estimant que la séquence sur la fable sera sûrement plus longue. En classe, suite à la première période de quarante-cinq, la séquence sur la fable s'étend encore sur trente minutes, il ne consacrera à la séquence Lov que dix minutes et fera en fin de séquence, durant les cinq dernières minutes, un dispositif de comparaison entre Laf et Lov.

L'archiélève lecteur de cette classe est exceptionnel et atypique contrairement à d'autres classes. La différenciation de l'archiélève dans le discours de l'enseignant sert à mettre en avant certains élèves encore plus brillants que les autres, passionnés de littérature mais qui, malheureusement, ne seront pas présents lors des séquences car ils sont en séjour linguistique.

Son plan est précis pour la séquence sur la fable pour laquelle il a certaines attentes alors que pour la nouvelle, il prévoit d'improviser en se laissant guider par les élèves. Lors de l'entretien pré, nous observons la trace d'une conception classique de l'enseignement du français. Il estime que la principale dimension à aborder en tant qu'enseignant de français au secondaire II est le travail argumentatif pour enseigner la dissertation. L'enseignement de la littérature, selon lui, est secondaire. Au sein de l'enseignement de la littérature, il prône la lecture de textes modèles tel que les fables.

Ens : moi je crois que **notre gros travail c'est l'argumentation** / pas tout le monde en aura besoin euh: les profs sH parfois euh: sont un peu réticents ils consacrent pas tout à fait le temps qu'il faut mais cH / je veux pas être utilitariste mais **la dissertation c'est irremplaçable** euh la **la littérature on peut vivre sans** (3\_7\_pré 42-44)

Cet enseignant met en avant l'étude classique des textes. Il estime qu'enseigner des textes de Lovay est une perte de temps car les élèves perdraient trop d'énergie à rentrer dans un texte ne correspondant pas aux canons explicatifs par les méthodes classiques. Il pense que des élèves de ce niveau risquent d'être « terrorisés » (3\_7\_pré 67) face à ce texte alors que des élèves de niveaux inférieurs pourraient se sentir moins « complexés » (3\_7\_pré 66). Pour cette raison, il est lui aussi décrit comme résistant à l'enseignement de la lecture de la nouvelle étant donné qu'il prévoit très peu de dispositifs autour de ce texte, en fonction du temps restant après le travail sur la fable. Peut-être que ce n'est pas de la résistance, mais qu'il estime que l'improvisation est de rigueur avec un texte comme celui-ci, il ira là où les élèves pourront aller avec leur bagage d'élèves lecteurs de secondaire II.

### ***3.3.1. 3\_7\_Laf : rigidité du plan puis considérations des apports des élèves***

La séquence Laf compte neuf dispositifs alors que l'enseignant en prévoyait sept, et quatre dispositifs sont modifiés par rapport aux déclarations de l'entretien pré :

	Présynopsis	Synopsis	ModStruc	ModTâc	SMod
1-1	Découvrir le texte : tâche « surprise »	Ecouter des parties d'un texte lu par E et trouver l'auteur et/ou le titre	Indéterminé		
1-2	Mettre en commun	Mettre en commun (nom de l'auteur, titre)			Id
2-1	Lire le texte	Lire et analyser la fable à l'aide d'une grille de lecture	DRas		
<del>2-2</del>	Analyser la fable à l'aide d'une grille de lecture	-			
2-2	Ecouter les grandes lignes du contexte de La Fontaine	Ecouter les grandes lignes du contexte de La Fontaine			Id
2-3	Lire la fable à voix haute	Lire la fable à voix haute			Id
2-4	-	Identifier des éléments de versification	DAj - NPrép		
2-5	Mettre en commun	Mettre en commun les résultats du travail en groupe			Id
<del>2-6</del>	-	Lire à domicile la fable « Le loup et le chien » et trouver les raisons pour lesquelles l'enseignant leur demande de comparer les deux fables	DAj - Prép DSup		
3-1	-	Trouver les éléments communs entre les deux textes (Laf et Lov)	DAj - NPrép		

Tableau 14.17 : Tâches prévues, tâches réalisées et types de modifications des dispositifs dans 3\_7\_Laf

La moitié des dispositifs ne subissent pas de modification, les trois dispositifs modifiés le sont au niveau de la structure et non de la tâche. Le début de la séquence semble suivre son cours de façon assez prévue et les ajouts (qu'ils soient préparés ou non) arrivent en deuxième moitié de séquence. L'enseignant semble dans un premier temps plus rigide vis-à-vis de son plan et puis s'adapte ensuite au déroulement au fil des interactions.

### 3.3.2. 3\_7\_Lov : brève improvisation « rigidifiée » puis considérations des apports des élèves

La séquence Lov compte trois dispositifs alors que l'enseignant n'en prévoyait qu'un, et deux dispositifs sont modifiés par rapport aux déclarations de l'entretien pré :



	Présynopsis	Synopsis	ModStruc	ModTâc	SMod
1-1	-	Prendre connaissance d'informations concernant Lovay	DAj - Prép		
1-2	Mettre en commun (question posée à domicile avant la séquence)	Mettre en commun les éléments de réponse à la question de la position du narrateur			Id
3-1	-	Trouver les éléments communs entre les deux textes (Laf et Lov)	DAj - NPrép		

Tableau 14.18 : Tâches prévues, tâches réalisées et types de modifications des dispositifs dans 3\_7\_Lov

On constate que l'enseignant a préparé un dispositif d'introduction de la séquence différent de celui prévu initialement, le dispositif suivant ne subit pas de modification. Et un dispositif est ajouté de façon imprévue à la fin mais en lien avec la séquence Laf.

Il reste un quart d'heure avant la fin de la période. L'enseignant fera sept minutes sur la nouvelle (1-1 et 1-2) et les dernières six minutes trente seront consacrées à la mise en lien entre les deux textes (3-1). L'enseignant, dès l'entretien pré, avait émis ses appréhensions concernant cette séquence :

Ens : des gymnasiens<sup>314</sup> qui vont être terrorisés parce qu'ils diront on y comprend rien (3\_7\_pré 67-68)

L'archiélève lecteur de ce niveau sera « terrorisé » car affirmera ne « rien comprendre » au texte. Estimant que donner ce texte sans lecture préalable à la leçon, serait un « suicide assuré », parce que les élèves ne prendraient pas la parole, il prévoit de leur donner le texte à lire à la maison avant la séquence avec deux questions pour guider cette lecture. Il affirme qu'ensuite, en classe, il improvisera en fonction des réactions des élèves.

### 3.3.3. Les séquences 3\_7

Les modifications observées au sein de l'enseignement des deux textes ne sont pas le fruit des contributions des élèves. Soit elles ont été préparées par l'enseignant avant la séquence ; soit elles sont causées par une autre modification intervenue durant la séquence (Laf) ; soit encore, elles sont explicitement liées à ce que l'enseignant pense être les attentes des chercheurs (Lov).

Lors de la séquence sur la fable, les modifications observées de façon préparée correspondent à des régulations internes concernant la dimension contextuelle (2-1) et les caractéristiques du genre étudiées à travers l'intertextualité entre deux fables (2-6). Comme pour la séquence 3\_6, celle-ci permet à l'enseignant de faire des tâches au service du travail sur la dissertation en abordant la dimension argumentative du texte. De plus, il ajoute un dispositif visant la dimension de la versification (2-4) mettant en avant une étude assez classique du texte d'une part, et d'autre part, la bonne maîtrise de ces dimensions d'enseignement de la part des élèves.

L'enseignant se laisse libre d'improviser en fonction des réactions d'élèves. Cependant, malgré le fait qu'il soit attentif à leurs contributions en classe, il ne change pas ce qu'il a

<sup>314</sup> Le « gymnase » correspond au degré « post obligatoire » dans le Canton de Vaud.

prévu en fonction d'eux mais plutôt en fonction de sa conception de l'enseignement plutôt classique mettant en avant l'étude de la fable aux dépens de celle de la nouvelle.

Durant l'activité 1-1, les élèves ne correspondent pas à l'archiélève attendu pour cette tâche qui nécessite, selon l'enseignant, une grande culture littéraire étant donné qu'ils ne connaissent pas tous cette fable. L'enseignant ne change pas son idée des élèves comme de « bons » lecteurs « cultivés » et justifie cet écart par le fait que les fables aient moins pénétré la culture de la société actuelle.

La phase d'appropriation du texte par la lecture (1-2) est directement reliée à la phase d'analyse consistant en tâches de commentaire du texte (identifier les notions antithétiques du texte, réfléchir sur les stratégies argumentatives) ou de discours sur la réception du texte (identifier le message politico-social implicite du texte).

Dans un premier temps, les élèves restent dans le rôle qui leur est assigné par les consignes correspondant globalement au comportement visé par l'archiélève. Cependant, lors du dispositif final de mise en commun (2-5), les élèves prennent la parole de façon plus spontanée, comme si le désir d'approfondir la discussion du sens dépassait la demande de la tâche. Les élèves semblent avoir besoin d'approfondir la discussion avant de conclure. Ils discutent du contexte de l'œuvre et de la métaphore de la critique politique. La discussion concernant le discours sur la réception du texte initié par les élèves est constructive et continue ainsi encore pendant une dizaine de minutes. Ce sont donc les élèves par leurs apports qui approfondissent l'interprétation de la dimension du message politique présente dans le texte.

En ce qui concerne l'étude de la nouvelle, comme l'enseignante 3\_6, l'enseignant 3\_7 prévoit un plan peu détaillé pour ce texte pour laisser plus de place aux élèves et improviser en fonction de leurs contributions. Après avoir largement privilégié l'étude de la fable, la séquence sur la nouvelle est très courte, se déroulant sur moins de dix minutes.

L'appropriation du texte est prévue dans un dispositif en amont de la séquence, que les élèves doivent faire à domicile tout en réfléchissant directement à deux questions, l'une de commentaire concerne la position du narrateur, et l'autre de discours sur la réception du texte, concerne l'état de la société dépeinte dans la nouvelle. Alors qu'il a décidé d'ajouter une seconde lecture en classe de la fable, une seule lecture de la nouvelle a lieu (en théorie) à domicile. Il avait déclaré durant l'entretien pré qu'une telle lecture en classe serait « chronophage ». Lors de la séquence, seuls quelques élèves participent et aucune vérification n'est faite auprès des autres élèves pour voir s'ils ont effectué cette lecture à domicile.

L'ajout du dispositif 1-1 a été préparé. L'enseignant s'est renseigné entre l'entretien et la séquence pour donner quelques éléments contextuels concernant l'auteur en introduction à la séquence. Ces éléments, cependant, ne sont pas mobilisés ensuite durant l'analyse comme c'était le cas pour la fable. Ils semblent plutôt servir à mettre en avant le caractère atypique du texte et de l'auteur et à prévenir les élèves que même un lecteur expérimenté, comme l'enseignant, peut être déconcerté et « ne rien comprendre » à sa lecture. Les enseignants, par ce type de discours semblent vouloir rassurer les élèves sur le fait que ce n'est pas grave s'ils ont l'impression de « ne rien comprendre » au texte mais, selon nous, le fait d'introduire la séquence de cette manière influence la réceptivité des élèves face au texte. En effet, l'archiélève lecteur de la nouvelle de Lovay est un lecteur en découverte d'un texte déconcertant qui, en tant que « gymnasien », sera terrorisé et ne prendra pas la parole. Dans un premier temps, nous observons une adéquation entre l'archiélève lecteur attendu et les élèves réagissant en classe. Nous verrons ci-dessous que, dans un deuxième temps, les élèves prennent davantage la parole qu'au début marquant ainsi un besoin d'approfondir leur

compréhension et leur interprétation de ce texte. Les enseignants transmettent la conception de la lecture littéraire qu'ils ont intégrée selon l'image dichotomique d'une lecture savante opposée à une lecture naïve. Ici encore, la nouvelle semble ne pas permettre cette distinction de lecture. Pour l'enseignant, son bagage de lecteur « expérimenté » ne lui permet pas plus d'affronter le texte que les élèves.

L'enseignant avait prévu d'aborder rapidement ce texte. Les deux dimensions qu'il a jugées essentielles (d'après son plan) à aborder pour l'étude de ce texte sont celles du narrateur et du contexte de l'œuvre (1-2). Il traite lui-même très rapidement le message politique inhérent au texte. Contrairement à ce qu'il avait déclaré, il n'improvise pas en se basant sur les contributions des élèves étant donné qu'il laisse moins de dix minutes pour l'étude du texte de Lovay qu'il circonscrit par une consigne sur ces deux dimensions. Les élèves ont le temps de réagir aux orientations des tâches données par l'enseignant, mais pas plus. En quelque sorte, l'enseignant a fait au préalable, et fait en interaction, le travail qu'il leur a demandé de faire. Il leur donne directement l'interprétation qu'il s'en est faite en approfondissant leurs réponses courtes.

Cependant, comme pour l'étude de la fable, les élèves en fin de séquence (3-1) prennent davantage la parole, posent leurs questions et discutent comme pour assouvir le besoin de construction de sens en ajoutant les éléments semblant leur manquer durant la séquence. Dans un deuxième temps, les élèves dépassent donc le comportement correspondant à l'archiélève imaginé par l'enseignant, et leur envie de donner du sens au texte les pousse à discuter du texte et à dépasser le cadre imposé par la consigne. Pour Laf comme pour Lov, si les élèves sont très encadrés durant la séquence mais qu'ils n'ont pas encore tout saisi à la fin de la séquence, leurs contributions permettent d'approfondir ce qui reste encore à cerner. Finalement, malgré la brièveté de la séquence et son encadrement marqué par la consigne de l'enseignant, ils réussissent en moins de dix minutes à aborder la thématique de la corruption politique inhérente au texte. Le comportement des élèves en classe semble correspondre à l'archiélève lecteur attendu par l'enseignant jusqu'au dernier dispositif (pour les deux textes) où les besoins spécifiques des élèves prennent le dessus sur le cadre imposé par les consignes au fil des séquences.

L'enseignant justifie verbalement l'ajout de la tâche de comparaison des deux textes (3-1) en disant que si les chercheurs lui ont demandé d'enseigner les deux textes, c'est certainement pour qu'ils fassent la comparaison entre les deux textes. Cette modification est donc liée aux attentes qu'il pense que les chercheurs ont<sup>315</sup>.

Nous observons également dans les consignes pour l'étude des deux textes un certain nombre de discours de type réflexif de la part de l'enseignant. Pour la fable, il s'agit de discours où l'enseignant pointe le fait qu'ils doivent comprendre à quoi leur servent les tâches demandées, aidant ainsi les élèves à conscientiser le but des activités qu'ils réalisent et non pas les faire de façon mécanique sans pouvoir les appliquer ensuite à l'étude d'autre texte. Ce discours réflexif ayant lieu au sein des consignes de tâches pour la nouvelle concerne cependant la propre réflexion de l'enseignant (et non plus celle des élèves) sur la préparation de la séquence. Il explique la démarche qu'il a suivie en tant qu'enseignant devant planifier une séquence sur un texte déconcertant.

L'archiélève lecteur qui apparaissait dans le discours de l'enseignant durant l'entretien pré était différencié par des élèves spécifiques définis comme encore meilleurs que les autres.

---

<sup>315</sup> Nous sommes consciente de l'influence (inévitabile) des chercheurs et du cadre de la recherche sur les enseignants mais ces biais sont souvent inconscients. Dans ce cas, l'enseignant ajoute consciemment un dispositif sur la base de ce qu'il pense être les attentes des chercheurs.

Cependant, ces élèves spécifiques étant en échange linguistique ne sont pas présents durant les séquences. La différenciation n'a pas servi à différencier la planification. L'archiélève lecteur reste finalement assez indifférencié.

La conception classique de l'enseignement et des textes à enseigner de l'enseignant transparait dans ses propos et dans les dispositifs qu'il prévoit. L'archiélève lecteur de secondaire II qui apparait dans son discours sur la planification aime les textes classiques comme la fable mais ne trouvera pas d'intérêt dans un texte comme celui de Lovay.

En classe, la participation des élèves montre qu'ils sont rodés et cultivés (ils font des références à d'autres auteurs, courants et contextes littéraires). Ils sont habitués à l'étude de dimensions visées par une méthode d'analyse de lecture pour l'argumentation/dissertation. Cela dit, cette méthode les surprend pour la fable car elle ne correspond pas aux textes qu'ils ont l'habitude d'étudier pour la dissertation. Pour le texte de Lovay, les deux dimensions abordées habituellement dans la méthode (ces mêmes dimensions étaient visées parmi d'autres dans l'étude de la fable) sont repérées sans obstacle par les élèves. Ils ne semblent pas être freinés par une méthode trop classique à appliquer à la nouvelle vu que l'enseignant ne leur demande pas spécifiquement de le faire. Selon l'enseignant, ils sont surpris et peu participatifs à cause du côté « déconcertant » du texte mais les élèves n'expriment pas de surprise particulière vis-à-vis du texte. Leur réaction semble plutôt influencée par la conception négative de l'enseignant transparaissant dans ses consignes.

### **3.4. Synthèse pour le secondaire II**

Nous avons donc observé que les séquences du secondaire II présentent un objet beaucoup moins élémentarisé selon une diversité de dimensions textuelles qu'au primaire ou au secondaire I. Les élèves doivent appliquer une méthode d'analyse textuelle requérant la mobilisation de diverses dimensions textuelles étudiées. Ce qui peut expliquer l'absence de modification de tâches dans certains cas car les tâches sont larges et laissent les élèves libres d'investir l'une ou l'autre des notions connues. Dans les niveaux inférieurs, les dispositifs généraux se référant à un questionnaire n'étaient pas, eux non plus, modifiés. C'est au sein de dispositifs concernant des dimensions particulières élémentarisées de l'objet textuel enseigné que les modifications interviennent. Au sein de dispositifs demandant la mobilisation de différentes dimensions, les enseignants exercent cependant des rappels à la mémoire didactique et des régulations locales (lorsqu'elles sont préparées) et internes (lorsqu'elles ont lieu durant l'interaction).

Les archiélèves qui sont apparus dans la planification de ces six séquences d'enseignement sont tous indifférenciés et caractérisés par une méthode textuelle habituelle qui ne fonctionnera peut-être pas pour le texte de Lovay. Dans le cas où l'archiélève était différencié dans le discours de l'enseignant durant l'entretien (3-7), il l'était sur la base d'élèves spécifiques absents cette année. La séquence a donc été planifiée pour cet archiélève indifférencié (définissant ceux qui seront présents). L'analyse des interactions montre que les élèves sont effectivement rompus aux spécificités d'une méthode. Les élèves dans l'étude de la fable démontrent une certaine maîtrise des outils de l'analyse textuelle ainsi que différentes dimensions textuelles qu'ils appliquent, parfois spontanément, à leur analyse. Dans un seul cas (3-7), les élèves expriment quelques difficultés à appliquer une méthode concernant l'argumentation (visant l'enseignement de la dissertation) pour la fable. Pour la nouvelle, seulement dans l'une des séquences (3-2), les élèves rencontrent des difficultés à appliquer la théorie du schéma quinaire (ou narratif) au texte de Lovay présentant une structure atypique. Dans les deux autres séquences (3-6 et 3-7), les enseignants ayant beaucoup d'appréhensions vis-à-vis de l'enseignement de la nouvelle n'ont pas demandé aux élèves d'appliquer telle

quelle une méthode d'analyse mais plutôt de mobiliser certaines dimensions textuelles habituellement étudiées.

Dans les trois séquences sur la nouvelle, les difficultés qui ressortent viennent du besoin d'une phase plus longue d'appropriation du texte. La lecture pouvant être directement reliée à l'analyse qui peut consister en tâches de commentaire du texte (découper le texte en parties, identifier les marqueurs temporels, identifier les marques de l'énonciation, identifier les notions antithétiques du texte, réfléchir sur les stratégies argumentatives) ou de discours sur la réception du texte (mettre en avant les éléments frappants ou incompréhensibles du texte, identifier le message politique implicite au texte). Pour un texte comme la fable, cela ne semble pas créer d'obstacle pour les élèves, contrairement aux séquences sur la nouvelle où il ne faut pas « bruler les étapes ». Dans le cas de ces séquences où les élèves n'ont pas eu le temps de s'approprier le texte avant de rentrer dans l'analyse, plusieurs obstacles sont rencontrés jusqu'à ce qu'une relecture ait lieu. Ensuite, ils arrivent à mobiliser les connaissances requises pour les tâches demandées.

Dans un cas (3-2), les modifications de la séquence sur le texte de Lovay sont liées à la représentation d'un archiélève lecteur indifférencié habitué à une certaine méthode d'analyse textuelle correspondant à la réalisation d'un plan d'analyse suivant un axe conducteur d'une part, et connaissant la théorie du schéma quinaire (ou narratif) d'autre part. Si pour la fable, les élèves en classe semblent correspondre à l'archiélève pour qui a été planifiée la séquence, pour la nouvelle, il en est autrement. En effet, ce n'est pas la théorie qui leur pose problème dans cette séquence mais le fait de devoir appliquer cette méthode à un texte qui, à plusieurs égards, ne correspond pas aux textes habituellement étudiés. C'est la tâche elle-même qui est questionnée à partir de ce texte.

Dans les deux autres cas (3-6 et 3-7), les enseignants ne demandent pas aux élèves d'appliquer une méthode d'analyse classique pour Lovay. Ils les incitent cependant à mobiliser certaines dimensions de l'analyse habituellement abordées dans l'étude des textes. Dans ce cas, les élèves ne sont pas freinés par la tâche et cherchent à analyser le texte par plusieurs moyens. Nous remarquons aussi en 3\_7 que la méthode d'analyse habituelle concernant les textes argumentatifs visant l'enseignement de la dissertation dérouté les élèves dans l'étude de la fable, qui ne correspond pas exactement aux textes vus d'habitude avec cette méthode.

La conception de l'enseignement du français de ces deux enseignants (3-6 et 3-7) est très classique. Ils décident de prolonger la séquence sur la fable au détriment de la séquence sur la nouvelle : l'un y consacre trente minutes et l'autre, moins de dix minutes. Ils ne prennent donc pas le temps d'approfondir l'étude du texte comme pour la fable.

Parfois, le but de la méthode d'analyse semble perdu de vue, les élèves appliquent une méthode basée sur le commentaire de texte (3\_6) en perdant de vue le discours sur la réception. C'est ce que les discours de certains enseignants sur Lovay remettaient en question dans les entretiens pré : ils ne savaient plus toujours à quoi servaient la méthode. Ils décomposent le texte en différentes dimensions sans savoir comment ensuite reconstruire le sens du texte à l'aide de ces différentes micro-analyses. Ce sont les élèves qui ramènent alors des discours sur la réception du texte en exprimant ce qu'ils n'ont pas compris et en creusant grâce à des discussions interprétatives sur le message et la symbolique du texte.

En effet, dans ces séquences, les enseignants, dans un premier temps, restent proches de leur plan et deviennent plus flexibles durant les dernières activités prévues. Les élèves eux, au fil des tâches, expriment de plus en plus par leurs réactions le besoin de comprendre le sens des textes. Pour la fable comme pour la nouvelle, si les élèves sont très encadrés durant la

séquence mais qu'ils n'ont pas encore tout saisi du texte à la fin de la séquence, leurs contributions permettent d'approfondir au moins en partie ce qui reste encore à saisir.

Les enseignants sont moins encadrants et laissent même parfois les élèves seuls dans les tâches concernant Lovay refusant de répondre à leurs questions. Les élèves mettent alors en commun leurs connaissances et réussissent ainsi à mobiliser ensemble certaines dimensions utiles pour analyser le texte et en faire ressortir un (ou plusieurs) sens.

De plus, par leur discours de type réflexif, les enseignants 3\_6 et 3\_7 mettent en avant explicitement l'existence d'un archi-chercheur. Il doit être présent chez chaque enseignant participant à la recherche mais explicitement présent dans ces métadiscours au secondaire II. Les enseignants sont dans une certaine mesure influencés par ce qu'ils pensent être les attentes des chercheurs, malgré le contrat passé dans le cadre de cette recherche, leur demandant de planifier leur séquence selon leurs pratiques habituelles. Ces discours durant les consignes semblent d'une part dédouaner les enseignants au regard du choix des textes, et d'autre part, mettre en scène la recherche, ce qui peut donner un caractère moins habituel aux séquences et a pu influencer les élèves. Cependant, le besoin de compréhension du sens exprimé par les élèves a, dans toutes les séquences, pris le dessus sur les premières tendances qui consistaient à correspondre tâche après tâche à l'archi-élève décrit implicitement et parfois explicitement dans les consignes.

## Conclusion

Grâce aux outils typologiques élaborés dans les chapitres 12 et 13, nous avons pu effectuer une analyse approfondie des interactions didactiques lors des modifications de plans. Nous exposons à présent les constats observés.

*Primaire : des élèves répondant (et parfois résistant) aux tâches demandées par les enseignants (Laf), des élèves en demande d'approfondissements interprétatifs (Lov)*

Au primaire, pour l'étude de la fable de La Fontaine, qu'il y ait un écart ou une adéquation entre l'archi-élève lecteur et les élèves en classe, ceux-ci se montrent plus disciplinés que ce que l'enseignant ne prévoyait. En effet, l'écart observé est issu non pas des dimensions textuelles en jeu dans l'étude du texte mais de la connaissance préalable de la fable supposée par l'enseignant, d'une part, et de l'inadéquation d'une tâche proposée au texte étudié (remettre dans l'ordre un texte découpé par vers en se basant sur des rimes qui peuvent être plates, croisées et embrassées), d'autre part. L'absence de connaissances requises ne concerne donc pas les dimensions textuelles mais la réputation littéraire du texte quand l'enseignant estime qu'il sera forcément connu par la majorité des élèves.

Les élèves en adéquation vis-à-vis de l'archi-élève dépassent tout de même le plan prévu en proposant plus d'activités de discours sur la réception.

Pour l'étude de la nouvelle de Lovay, l'archi-élève lecteur est parfois en adéquation avec les élèves dans les activités lorsque les enseignants ont anticipé les obstacles qui interviendraient dans les séquences et ont prévu de se laisser davantage guider par les élèves. Quand il y a un écart entre l'archi-élève lecteur et les élèves, les enseignants adaptent leurs plans en suivant les propositions des élèves. Ceux-ci se montrent également, pour cette séquence, plus disciplinés que ce que les enseignants ne pensaient, en mobilisant des dimensions textuelles acquises ou en voie d'acquisition. Ils nuancent alors les conceptions des enseignants de ce qui est réputé littéraire et de ce qui est enseignable ou non. En arrière-fond, la conception du texte de Lovay par les enseignants le caractérisait comme difficilement enseignable à cause de sa réticence

alors que les nombreuses contributions d'élèves sont des apports, marqués par le caractère proliférant du texte.

Dans l'enseignement des deux textes, les élèves témoignent également de l'inadéquation de la conception de certains enseignants qui estiment que la compréhension du texte pour des élèves de primaire ne peut qu'être « superficielle » et ne pas consister en interprétations approfondies du texte. Les contributions d'élèves montrent que les processus de compréhension et d'interprétation sont inséparables.

*Secondaire I : des élèves guidés par leurs acquis scolaires (Laf et Lov) et formulant des jugements politiques inattendus (Lov)*

Pour l'enseignement de la fable au secondaire I, bien que l'archiélève lecteur soit en adéquation avec les élèves en classes, ceux-ci dépassent tout de même les attentes des enseignants en avançant plus rapidement que prévu, en anticipant sur le plan et ses conclusions. Par ailleurs, ils n'hésitent pas à remettre en question les interprétations présentées comme « justes » par les enseignants. Quand il y a un écart entre l'archiélève lecteur et les élèves de la classe, cela concerne la conception que l'enseignant a du texte et de l'intérêt qu'il portera pour les élèves. En effet, les élèves, de façon générale sont moins enthousiastes et intéressés par ce texte que par celui de Lovay.

Pour l'étude de la nouvelle, lorsque l'archiélève est en accord avec les élèves de la classe, le plan est ouvert au point de laisser les élèves élémentariser eux-mêmes le texte selon les dimensions d'analyse qui leur sont nécessaires pour la construction du sens. Ils se montrent donc autonomes et suivent leur propre trajet interprétatif. Lorsque l'archiélève lecteur ne correspond pas aux élèves de la classe, ceux-ci montrent un intérêt plus grand face à ce texte moins habituel et face auquel ils ne sont pas pour autant « perdus ». Au contraire, mobilisant leurs acquis scolaires, ils rentrent plus vite que prévu dans les tâches et proposent d'autres interprétations que celles avancées (ou non) par les enseignants.

*Secondaire II : des élèves mobilisant des notions connues et nécessaires à l'analyse d'un objet textuel peu élémentarisé*

De façon générale, les enseignants du secondaire II proposent des tâches ouvertes suivant des méthodes d'analyse textuelle habituelles requérant, de la part des élèves, la mobilisation de certaines dimensions (ou notions) textuelles censées acquises.

Pour la fable, l'adéquation de l'archiélève lecteur avec les élèves est liée à l'ouverture des dispositifs qui permet aux élèves de mobiliser les dimensions dont ils ont besoin dans l'analyse du texte. Il arrive que l'enseignant ne doive pas réaliser les régulations internes qu'ils avaient prévues car les obstacles anticipés ne sont pas rencontrés par les élèves. En outre, cette adéquation ne reflète pas forcément un sentiment de satisfaction de la part des enseignants, s'apercevant que l'application à la lettre d'une méthode ne laisse pas forcément la place aux élèves d'approfondir la construction du sens selon le chemin qui leur conviendrait. Lorsque l'archiélève lecteur ne correspond qu'en partie aux élèves, c'est parce que ceux-ci, contrairement aux attentes de l'enseignant, ne connaissent pas spécialement la fable. Ceci a pour effet de remettre en question la conception qu'à l'enseignant de ce qu'est un élève considéré comme « bon lecteur » et « cultivé ».

Pour la nouvelle, l'écart observé entre l'archiélève lecteur et les élèves en classe est causé par l'inadéquation de certaines tâches habituelles appliquées à l'étude de la nouvelle (il s'agit du résumé selon le schéma quinaire). Les enseignants prévoient d'être plus flexibles pour Lov et de suivre les propositions des élèves en improvisant ou en adaptant leur plan. Pour cette raison, l'archiélève lecteur est plutôt en adéquation avec les élèves de la classe. Cependant, l'archiélève lecteur de Lovay était décrit par ses caractéristiques pédagogiques (et

extrascolaires) plutôt que didactiques : par exemple, il était ouvert et entretenait une bonne relation avec l'enseignante. La séquence de Lovay devait alors refléter une bonne gestion de classe et des comportements. S'ils trouvaient des éléments d'analyse concernant le texte de Lovay, cela était considéré plus comme une bonne surprise de la part des enseignants que de réelles attentes. En ce sens, les élèves ont tous *surpris* les enseignants se montrant disciplinés et enclins à mobiliser des dimensions textuelles pour approfondir la construction du sens du récit. Par ailleurs, les enseignants pouvaient considérer la lecture de ce texte comme une « perte de temps » pour des élèves qui seraient de toute façon « désarçonnés ». Les conceptions littéraires de ces enseignants sont bousculées dès lors qu'ils s'aperçoivent que les élèves, non seulement ne se montrent pas tout à fait déstabilisés face au texte mais qu'ils arrivent à en tirer beaucoup d'éléments interprétatifs sur la base de la mobilisation de dimensions textuelles acquises lors de l'enseignement de la lecture de textes plus classiques ou du moins habituels. Malgré le peu de temps consacré à Lov, les élèves (d'un point de vue qualitatif) n'ont rien « perdu » mais au contraire, ils ont pu s'appropriier le texte et approfondir la construction du sens dans une discussion brève mais dense et conduite par eux-mêmes.

Ainsi, la nouvelle met en avant le lien évident entre les processus de compréhension et d'interprétation qui ne peuvent être distingués dans l'enseignement de la littérature selon les niveaux primaire et secondaires : les élèves ne peuvent comprendre sans interpréter et vice-versa. En effet, au primaire et au secondaire I, les contributions d'élèves montrent que lorsque les enseignants élémentarisent l'objet par de nombreuses tâches d'appropriation ou de commentaire, les élèves veulent très vite entrer dans une discussion interprétative approfondie, surtout pour la nouvelle, dès que le texte a été lu. Au contraire, au secondaire II, quand les dispositifs n'élémentarisent pas l'objet mais présentent une analyse textuelle globale, les élèves décomposent eux-mêmes l'objet en façonnant seuls leurs parcours interprétatifs. Dans tous les cas, les élèves réalisent eux-mêmes l'effraction dans le texte de Lovay quand celle-ci n'a pas été préparée par les enseignants.

Nous avons mis en évidence l'effet de l'influence de la conception de l'objet enseigné par l'enseignant et de sa présentation en classe. Cependant, la *bizarrierie* de la nouvelle semble attiser leur curiosité, les inciter à dépasser un à priori négatif et chercher à creuser l'analyse du texte. Ainsi, leurs contributions mettent en évidence un effet paradoxal : à partir des non-dispositifs établis par les enseignants, les élèves conçoivent des activités à leur mesure. Cependant, malgré les nombreux éléments apportés à l'analyse textuelle, il arrive que les élèves restent convaincus de n'avoir « rien compris ».

En ce qui concerne les obstacles et la résistance des élèves, nous avons pu mettre en évidence qu'ils reflétaient les tensions en jeu dans le processus de lecture. En outre, la *résistance* des élèves peut s'avérer *adéquate* (Sensevy, 2008) pour l'avancement de la séquence lorsqu'ils dépassent les appréhensions des enseignants et approfondissent les interprétations proposées (ou non pour Lov) (et souvent considérées comme « justes » pour la fable). Par contre, le texte de Lovay peut révéler des enseignants *résistants* refusant inconsciemment de créer des séquences d'enseignement pour la nouvelle qu'ils considèrent comme inintéressante à enseigner.

La conception qu'ont les enseignants de la lecture réputée littéraire est ambivalente dès lors qu'ils essaient d'appliquer leurs critères de définition à un texte tel que la nouvelle de Lovay. Ils opposent une lecture savante et expérimentée à celle naïve et spontanée des élèves ; et ils prônent la lecture de grands auteurs classiques tels que La Fontaine. Selon cette conception dichotomique qui définit la littérarité d'un texte par son degré de résistance, les enseignants ne peuvent pas ne pas considérer le texte de Lovay comme littéraire. Cependant, se plaçant



comme lecteur ignorant autant que les élèves vis-à-vis de ce texte, ils le considèrent comme *secondairement* littéraire. C'est alors la deuxième partie de la définition qui prend le dessus : Lovay passe après les grands auteurs classiques. Pour la nouvelle, ils se positionnent comme lecteurs naïfs proposant davantage de dispositifs basés sur les réactions spontanées des élèves.

## Synthèse de la partie 3

L'écart entre l'archiélève lecteur et les élèves en classe a pu être cerné grâce aux diverses typologies réalisées pour identifier et catégoriser les modifications de plans (structures, tâches, dimensions en jeu). Les raisons de ces modifications mises en évidence sont liées à l'influence réciproque des trois pôles didactiques : la nature du texte par son apprêt didactique, la présentification de celui-ci par l'enseignant selon sa conception du texte en tant qu'objet réputé littéraire, et les réactions corrélées des élèves aux dispositifs. Nous synthétisons les éléments saillants. Ils sont reliés aux résultats obtenus dans le premier volet d'analyses (caractérisation de l'archiélève) étant donné que le second volet visait à mettre en exergue un écart possible entre les déclarations des enseignants (concernant la planification et l'archiélève) et leurs pratiques (durant les séquences avec l'interaction avec les élèves).

### 1. Les pratiques sédimentées des enseignants au fil des niveaux scolaires

Dans nos analyses des dimensions visées dans les tâches modifiées, l'entrée par les modes d'approche du texte a permis d'identifier les conceptions de l'enseignement classiques, réformées ou mixtes, selon les enseignants. Bien que les approches reflètent des couches sédimentées de pratiques, de façon générale, les dispositifs de commentaire de texte se rattachent à un enseignement plutôt classique visant l'explication de texte sur la base de dimensions textuelles classiques étudiées. Les dispositifs de discours sur la réception du texte se rattachent pour leur part à des conceptions plus réformées de l'enseignement des textes littéraires par la mise en avant de la subjectivité et de la réceptivité des élèves. Nous avons également relevé une hybridation entre ces deux grandes tendances : nous retrouvons des dispositifs mis en œuvre de façon classique au sein des discours sur la réception, par exemple, les dispositifs servant à dévoiler le sens du texte par des explications canoniques le mettant en relation avec l'auteur et son contexte social ; et réciproquement, nous observons des dispositifs mis en œuvre de façon réformée au sein des commentaires de texte. Nous précisons ces résultats en les détaillant selon les niveaux scolaires.

#### 1.1. Un objet traité de façon de plus en plus classique

Les enseignants du primaire semblent avoir recours à des méthodes d'enseignement mixtes pour l'enseignement de la fable sollicitant des tâches classiques (vocabulaire, versification, présentation de l'auteur et du contexte sociopolitique) mais aussi des tâches plus réformées (lecture par effraction selon l'élaboration d'un horizon d'attentes à partir du titre ou d'une lecture fragmentaire, par le dessin ou la production textuelle, par l'association de sous-titres aux paragraphes du texte, ou encore par un dispositif d'imagerie mentale<sup>316</sup>). Pour la nouvelle, les tâches sont davantage tournées vers une approche communicationnelle de l'enseignement.

Les enseignants du secondaire I adoptent des approches mixtes ou classiques. Les tâches peuvent concerner l'effet du texte sur les élèves et leurs impressions, ou proposer des productions écrites (« à la manière de » l'auteur ou pour renverser des codes), mais elles visent surtout les caractéristiques du genre, le contexte de l'auteur, des notions de versification, etc.

---

<sup>316</sup> Dispositif issu du moyen d'enseignement *Lector & Lectorix* (Cèbe et Goigoux, 2009).

Les pratiques des enseignants du secondaire II sont davantage classiques, mettant en avant une analyse du texte comme « explication de texte ». Le texte de Lovay ainsi que les contributions d'élèves apportent une dimension plutôt communicationnelle de l'enseignement du texte réputé littéraire, par l'insistance sur la subjectivité et la sollicitation de l'avis des élèves après la lecture ou après l'analyse.

Les séquences sur la fable sont toutes abordées de façon classique ou mixte alors que celles sur la nouvelle le sont soit de façon mixte, soit de façon plutôt réformée. Cependant, plus on monte dans les niveaux de scolarité et plus les approches deviennent classiques, cela aussi pour l'enseignement de la nouvelle.

En outre, l'interprétation de la fable est orientée par des éléments externes, proposés par une contextualisation, même brève. La nouvelle suscite une interprétation plutôt interne, et ce indépendamment des degrés. Les tâches de prises d'informations concernant les fables et le contexte de La Fontaine sont récurrentes dans la planification des séquences sur la fable, et ce dès le premier plan déclaré. Les régulations internes, qui ont été préparées en amont des séquences, montrent pour l'enseignement de la nouvelle que les enseignants prévoient souvent un bref moment d'informations contextuelles concernant Lovay, mais ces tâches de prise de connaissance ne visent pas à tisser des liens, comme dans les interprétations classiques de texte, entre le texte et le contexte social de l'auteur mais plutôt à mettre en avant le caractère atypique de l'auteur et de son style d'écriture. Par contre, le caractère universel des œuvres est visé dans les séquences portant sur les deux textes, par la contextualisation ou l'actualisation du message politique dans des situations concrètes de la vie des élèves.

Nos analyses mettent en évidence deux objets tendanciellement différents d'enseignement. D'un côté, la lecture d'un texte réputé littéraire est située dans la tradition des interprétations systématiquement convoquées pour donner une explication du texte selon des standards classiques : le sens du texte se dévoile par la mise en relation d'un auteur et d'un contexte social. D'un autre côté, la lecture d'un texte contemporain, énigmatique, fait intervenir, pour son interprétation, les réactions et impressions des élèves eux-mêmes.

## **1.2. Un objet de moins en moins élémentarisé dans un temps d'appropriation de plus en plus court**

Ces séquences d'enseignement mettent en avant le fait que l'objet d'enseignement est de moins en moins élémentarisé au fil des niveaux scolaires. Les élèves sont de plus en plus livrés à eux-mêmes avec des tâches, d'une part, de plus en plus ouvertes requérant la sollicitation de diverses dimensions et, d'autre part, fermées dans le sens où ce sont ces dimensions présentées au fil de la scolarité que les élèves doivent solliciter.

Nous remarquons aussi que le temps dédié à l'appropriation du texte est de moins en moins long au fil des niveaux scolaires. Au secondaire II, il arrive même que les tâches d'appropriation soient directement reliées aux tâches de commentaire ou de discours sur la réception du texte, dès la lecture en début de séquence.

## **2. Le rôle des élèves dans la construction de l'objet enseigné : influence communicationnelle et décloisonnement entre compréhension et interprétation**

Que la conception de l'enseignement soit classique ou non, nous voyons que les contributions d'élèves, mises en évidence par l'étude des modifications de plans, apportent des éléments d'analyse plutôt communicationnels.

### **2.1. Les conséquences d'un objet de moins en moins élémentarisé**

Les élèves démontrent en fin de leur scolarité qu'ils possèdent en eux les outils nécessaires pour décomposer eux-mêmes le texte selon les dimensions qui leur sont nécessaires. Ils ont appris à décortiquer le texte en dimensions qu'ils peuvent mobiliser lors de l'analyse textuelle.

En effet, les modifications issues des contributions d'élèves ajoutent la plupart du temps des tâches essentiellement de discours sur la réception, parfois, de commentaire de texte, notamment lorsque les élèves sont plus disciplinés que ce à quoi s'attendait l'enseignant en planifiant (cela s'observe surtout au primaire) ou lorsqu'ils mobilisent des connaissances maîtrisées d'une méthode d'analyse de texte quand la consigne d'analyse est vaste (au secondaire I et surtout au secondaire II). Lorsque les moments d'appropriation de texte ne semblent pas avoir suffi aux élèves, après plusieurs obstacles l'indiquant, une relecture est ajoutée ou expansée en cours de séquence.

### **2.2. Les conséquences d'une appropriation de texte moins approfondie**

Au primaire et dans certaines séquences du secondaire I, le temps de préparation à la lecture par différents dispositifs, suivi de la lecture, permet aux élèves de s'appropriier le texte et d'en avoir une première compréhension globale avant l'analyse. Au secondaire II, et parfois déjà au secondaire I, la lecture est directement dirigée par une consigne vers le commentaire de texte (être attentifs dès la première lecture à l'analyse de diverses dimensions textuelles) sans moment spécifiquement dédié à l'appropriation du texte. Pour la fable, cela ne provoque pas d'obstacles, les élèves ont appris à s'appropriier rapidement les textes classiques en se focalisant en même temps sur l'analyse de ceux-ci. Pour la nouvelle par contre, les séquences n'ayant pas permis un moment d'appropriation du texte présentent beaucoup d'obstacles jusqu'à ce que les élèves puissent relire le texte et en avoir une première compréhension globale. Suite à cela, les tâches d'analyse se déroulent sans trop d'encombres. Cependant, les élèves, dès l'appropriation du texte, convoquent rapidement des éléments interprétatifs, la compréhension globale ne peut être strictement séparée de l'interprétation mais le chemin interprétatif qui leur est proposé par les enseignants selon diverses dimensions ne correspond pas toujours à leurs besoins de lecteurs pour s'appropriier le texte et en construire le sens.

### **2.3. Les conséquences sur la réception des élèves**

De façon prévue et imprévue, les activités de discours sur la réception du texte peuvent intervenir très tôt dans la séquence, précéder ou suivre celles de l'appropriation du texte. Ceci montre que ce type de tâche (sollicitant la subjectivité des élèves liée à leur réceptivité du texte) permet d'entrer dans le texte et met en avant le fait que la compréhension « littérale » ne peut pas être séparée de l'interprétation. D'une part, il s'agit de l'introduction au texte par des caractéristiques du genre de texte ou des éléments de contextualisation visant la mise en

avant du caractère universel du texte et de son message. De manière générale, ces tâches introductives sont présentes dans le plan de la séquence sur la fable et ajoutées lors d'une révision de plan pour la nouvelle. D'autre part, il s'agit de tâches d'expression des avis des élèves après la lecture et de la création d'un horizon d'attentes. Le besoin d'exprimer, d'une manière ou d'une autre, l'effet que le texte a sur le lecteur et d'en saisir le sens intervient très tôt dans les besoins des élèves. D'ailleurs, lorsque les tâches concernant le discours sur la réception sont prévues plus tard dans la séquence, les contributions des élèves mettent en avant le besoin d'y recourir rapidement, peut-être pour se sentir moins perdus (selon les termes des enseignants). Les élèves ne pourraient se contenter de lire un texte, d'en comprendre les grandes lignes sans avoir envie et besoin, pour une lecture satisfaisante, d'aller chercher plus loin, d'analyser ce qui résiste.

Si la nouvelle de Lovay met particulièrement cela en évidence, étant donné que le texte ne procure pas toujours une sensation de compréhension globale satisfaisante après une première lecture, la fable met, elle aussi, ce phénomène en avant vu que les activités liées à la réception du texte se trouvent aussi rapidement dans les séquences sur la fable.

Les modifications de structure mettent en avant un va-et-vient entre des dispositifs de commentaire du texte et des dispositifs de discours sur la réception du texte. Bien que dans la planification prévue, les discours sur la réception interviennent majoritairement après les dispositifs de commentaire (mis à part dans les nombreuses séquences sur la nouvelle où le besoin de transition entre la lecture et l'analyse s'effectue au travers de l'avis des impressions subjectives sur le texte), ces modifications montrent que ces modes d'approches sont étroitement liés. Ceci met en avant les liens intrinsèques entre la compréhension davantage étudiée par des dispositifs de commentaire du texte et l'interprétation plutôt abordée par des dispositifs de discours sur le texte. Les tâches de commentaire de texte sont au service de l'interprétation et ressortent dès les activités d'appropriation du texte.

Les modifications de structure (comme les ajouts) et celles concernant les tâches (comme les expansions) concernent davantage des dispositifs de discours sur la réceptivité du texte. Nous avons observé qu'une des causes de ces modifications est les élèves. Ceux-ci, par leurs contributions, montrent qu'ils entrent beaucoup plus vite dans l'interprétation du texte que ce que les enseignants prévoient quand ils proposent d'abord différentes tâches de commentaire. Ceci se constate dès le primaire : souvent, les contributions d'élèves mènent les séquences vers des tâches interprétatives de la symbolique du texte alors que l'enseignant comptait, soit les aborder plus tard dans la séquence ; soit ne pas du tout les aborder, estimant que les élèves de ce niveau scolaire ne pourraient pas comprendre le message politique sous-jacent au texte.

Pour la nouvelle, ce besoin de saisir rapidement le sens est d'autant plus flagrant. Même lorsque les élèves affirment n'avoir « rien compris », globalement, l'intrigue est saisie et les élèves ont généralement avancé de nombreuses pistes interprétatives qui ont permis de construire du sens. Ce qui semble leur manquer pour pouvoir dire qu'ils ont « compris » est une interprétation qui serait considérée comme plus juste que les autres, ce que le texte semble ne pas permettre.

### **3. L'influence réciproque entre les enseignants et les élèves sur la construction de l'objet : des élèves de plus en plus autonomes**

Nos résultats permettent de mettre en évidence l'influence réciproque des enseignants et des élèves les uns sur les autres dans la co-construction de l'objet enseigné.

### **3.1. Qui guide la séquence ? L'enseignant guide la séquence sur la fable, les élèves guident la séquence sur la nouvelle**

Nous avons remarqué que dans les séquences concernant la fable, ce sont les enseignants qui guident la séquence en étant plus ou moins attentifs et flexibles, en s'adaptant aux besoins des élèves en interaction. Pour la nouvelle de Lovay, que ce soit dû à une volonté explicite de l'enseignant de se laisser guider par les élèves ou non, ce sont les élèves qui guident la séquence en étant plus ou moins encadrés par l'enseignant.

La distinction entre une lecture littéraire qui serait savante et qui s'éloignerait d'une lecture naïve et spontanée apparaît dès la planification des enseignants : ils se positionnent comme détenteurs du savoir lorsqu'ils enseignent la lecture de la fable alors que pour la nouvelle, se considérant ignorants, ils proposent une lecture davantage « spontanée » du texte basé sur l'avis des impressions des lecteurs. Ce sont les élèves par leurs contributions lors de la lecture de la nouvelle qui bousculent ces conceptions des enseignants.

### **3.2. L'enseignant doit-il délivrer la « bonne réponse » dans des séquences d'enseignement de la lecture de textes réputés littéraires?**

Le texte de Lovay met en avant le fait que les élèves peuvent devenir assez autonomes dans leur recherche de sens, lorsqu'ils sont intrigués par le texte, si l'enseignant ne leur fournit pas les informations nécessaires à la compréhension de celui-ci. Ce constat nuance l'idée répandue chez les enseignants que les élèves ont besoin et attendent d'eux qu'ils leur donnent « la bonne réponse ». Nous observons d'ailleurs, durant les séquences sur la fable, des interprétations alternatives à celle énoncée par l'enseignant qui sont proposées par les élèves. Pour la nouvelle, les élèves n'abandonnent pas la recherche de sens, lorsqu'ils sont livrés à eux-mêmes.

A travers toutes les séquences, nous remarquons des interventions d'élèves qui avancent des hypothèses interprétatives différentes de celles avancées par l'enseignant. Certains enseignants « utilisent » ces interprétations pour mettre en avant le fait qu'il peut y avoir plusieurs interprétations. Il arrive qu'ils interrogent certains élèves en leur donnant ainsi un rôle particulier dans la séquence. Pour la fable, la plupart des enseignants sous-entendent tout de même dans leurs discours que leur interprétation est « la bonne ». Pour la nouvelle, au contraire, toutes les interprétations issues des élèves et des enseignants (quand ils l'expriment) sont prises en compte et aucune n'est imposée comme la bonne. Les enseignants peuvent recourir aux élèves *auxiliaires* pour les aider lorsque ceux-ci semblent saisir plus d'éléments qu'eux. Rappelons l'exemple de l'élève Cha qui affirme avoir compris la nouvelle et n'avoir pas besoin d'une deuxième lecture du texte, lorsqu'elle résume brièvement le texte : l'enseignant est surpris de voir qu'elle a déjà compris presque plus d'éléments que lui. Par la suite, il ajoutera un dispositif pour avancer dans le commentaire en interrogeant directement cette élève lui attribuant alors le rôle d'élève auxiliaire (1\_3\_Lov 1-1). Lors des séquences sur la fable, ces élèves nuancent cette idée de l'enseignant qui détiendrait le savoir à enseigner. Pour rappel, quelques exemples d'élèves avançant des interprétations différentes de celles proposées par les enseignants sont : Tom qui pense que l'agneau ment (1\_10\_Laf 2-4) ; Est qui se pose cette même question en relevant ce qu'elle estime être une incohérence, le fait que l'agneau boive de l'eau alors qu'il affirme téter encore sa mère (2\_5\_Laf 2-3) ; ou encore Luc qui remet en cause l'analogie proposée par l'enseignante entre les deux textes car, dans la nouvelle (et contrairement à la fable), le peuple (qui serait l'agneau par analogie à la fable car il est moins puissant) veut faire du mal au chef qui utilise son pouvoir pour se protéger (3\_6\_LafLov 4-1).

Cependant, certaines affirmations des élèves semblent confirmer cette idée des enseignants que ces derniers doivent leur donner les bonnes clés de lecture : ils expriment une certaine déception en fin de séquence et interrogent les intentions de l'auteur dans l'écriture d'un texte qu'ils estiment « incompréhensible ». Ces avis sont liés, selon nous, au positionnement des enseignants qui affichent d'emblée leurs appréhensions vis-à-vis du texte et expriment à maintes reprises la difficulté (qu'ils estiment) supérieure de ce texte. Quoi qu'ils disent, les élèves, en fin de séquence, n'ont jamais « rien compris », au contraire, ils ont cherché dans tous les sens et trouvé plusieurs pistes. Nous pensons que la conception qu'ont les enseignants des textes qu'ils enseignent influence la réceptivité des élèves vis-à-vis de ceux-ci ainsi que leur auto-évaluation en tant que lecteur.

La conception qu'ont les enseignants du texte réputé littéraire est mise en évidence et mise à mal à travers les séquences Lov. Ils ont intégré cette conception dichotomique d'une lecture savante et d'une lecture naïve. En tant qu'enseignant, ils ont l'habitude d'incarner la posture du professionnel expérimenté qui enseigne aux élèves inexpérimentés. Cependant, le texte de Lovay ne semble pas permettre ces postures aux enseignants qui se sentent « ignorants » tout autant que les élèves. Face à ce texte, les élèves, de tous niveaux, sont décrits comme n'ayant pas le bagage de lecture pour le lire. Toutefois, les élèves démontrent, au contraire, que leurs acquis scolaires les aident, lorsqu'ils mobilisent des dimensions étudiées pour l'analyse textuelle, et cela dès le primaire, se montrant ainsi plus disciplinés que ce qu'en supposaient les enseignants.

### **3.3. Les conséquences et le dépassement des appréhensions de l'enseignement du texte de Lovay**

#### **3.3.1. *Influence de la posture des enseignants dans la présentation du texte sur la réception des élèves***

Nous observons trois profils d'enseignants dans leur façon de présenter le texte consciemment et inconsciemment quand les indices linguistiques marquent leur appréhension ou leur conception du texte dans les consignes. Ceux qui ne font pas de différence dans la façon de présenter les deux textes (ils sont rares) ; ceux qui expriment une difficulté majeure pour les tâches concernant Lovay mais qui ne disent pas explicitement leur conception du texte (qu'elle soit négative ou non) ; et ceux qui expriment d'emblée leur appréhension vis-à-vis de la séquence et leur conception négative de la nouvelle. Les intentions des enseignants semblent bonnes, ils veulent rassurer d'emblée les élèves en leur disant qu'il est normal de ne rien comprendre, étant donné que même le professeur ou d'autres lecteurs expérimentés n'y comprennent « rien ». Malgré ces bonnes intentions, ce positionnement influence les élèves dans leur réceptivité du texte.

Au primaire, les enseignants n'expriment pas de conception négative du texte. Durant les entretiens pré, ils ont exprimé certaines appréhensions et se demandent comment le texte sera reçu par les élèves mais ils se montrent enthousiastes à l'idée d'enseigner un texte atypique et optimistes quant à la réaction qu'ils s'imaginent des élèves face au texte. En classe, les élèves se montrent motivés, participatifs et en recherche de sens.

Aux niveaux secondaires, plusieurs enseignants se montrent très réticents à l'idée d'enseigner ce texte en classe. Ils estiment que c'est une perte de temps, qu'il n'y a rien à en retirer ou encore qu'il n'intéressera pas les élèves. Ces appréhensions apparaissent implicitement et parfois explicitement dans leurs consignes en classe.

Nous observons différents types de réactions des élèves dans les séquences dont deux qui ressortent davantage. Premièrement, les *élèves qui pensent ne rien avoir compris* alors qu'ils ont proposé de nombreuses interprétations : leur sentiment d'insatisfaction peut être lié à la conception que les enseignants ont du texte ou, contrairement à ce qui est affirmé ci-dessus, à un réel besoin d'avoir « la » réponse. Mais nous sommes convaincue que ce besoin est induit par l'école et la manière d'enseigner les objets traditionnels. Deuxièmement, les *élèves à contrecourant* qui affirment quand même avoir compris « quelque chose » (l'exemple cité ci-dessus de Cha au primaire 1\_3, ou encore celui de Arn au sec 2\_8) ou dans leur volonté d'approfondir la compréhension et l'interprétation montrant un certain intérêt pour le texte, contrairement aux attentes de certains enseignants. Ceci a été mis en évidence par l'écart entre l'archiélève et les élèves en classe.

### **3.3.2. *Correspondance et dépassement de l'archiélève lecteur par les élèves***

Tout se passe comme si les élèves voulaient, inconsciemment, correspondre à l'archiélève lecteur présent implicitement dans les tâches et leurs consignes énoncées par l'enseignant<sup>317</sup>. Cependant, à un certain moment des séquences, le besoin de sens prend le dessus. Ce phénomène est présent dans les séquences sur les deux textes mais celles sur la nouvelle de Lovay le mettent davantage en évidence car l'archiélève lecteur de la fable se rapproche plus des élèves empiriques. L'archiélève lecteur de Lovay implicite dans le discours des enseignants peut donc influencer les élèves dans leur réceptivité et leurs réactions face au texte. Les élèves (en tout cas, ceux qui participent durant les activités sur lesquelles nous avons basé notre analyse) semblent vouloir inconsciemment correspondre à l'archiélève qui apparaît dans le discours des enseignants à travers leurs consignes, en se montrant disciplinés (ce que les enseignants appellent « scolaires ») et en participant aux activités. Cependant, lorsque l'archiélève lecteur est trop décalé ou qu'il ne correspond pas aux besoins des élèves concernant la recherche de sens du texte, les élèves réussissent par leurs contributions à modifier le cours de la séquence sur la base de leurs propres besoins.

### **3.3.3. *Influence de la manière dont les élèves reçoivent le texte sur la conception des enseignants concernant l'enseignement de la nouvelle***

Lorsque la conception qu'ont les enseignants de la nouvelle est négative, elle peut changer en classe grâce aux contributions des élèves, quand les élèves mettent en évidence le fait que ce texte peut être « digne » d'intérêt.

Les contributions d'élèves jouent un rôle fort dans leur changement de positionnement durant les séquences sur la nouvelle : l'intérêt suscité par les élèves pour le texte change les aprioris négatifs des enseignants et influence les séquences, ceux-ci deviennent plus flexibles et adaptent leur plan.

Au secondaire II, les enseignants ayant une conception plus classique de l'enseignement semblent moins aptes à s'adapter et à changer leur conception négative concernant la nouvelle, cela même si les élèves en classe ont démontré un intérêt vis-à-vis de son analyse. Les enseignants plus classiques restent plutôt rigides et continuent à dire qu'ils n'enseigneraient jamais ce texte (même si la séquence s'est bien passée, selon leurs propos).

A ce sujet, nous observons, chez les enseignants du secondaire I et II, une difficulté plus marquée qu'au niveau primaire, à accepter l'idée d'être un lecteur qui cherche avec ses élèves plutôt qu'un guide pour leur lecture.

---

<sup>317</sup> Nous pourrions dire que l'image d'un *archienseignant* projeté par les élèves apparaît selon les intentions et les attentes que les élèves lui attribuent.



Quand les enseignants circonscrivent les séquences à une durée maximale d'un nombre de séances, la plupart privilégient la séquence sur la nouvelle quitte à raccourcir celle sur la fable (ex : 1\_1, 1\_10, 2\_8, 2\_10, 3\_2). Ceci indique qu'ils privilégient l'étude d'un texte que les élèves auront moins l'occasion d'étudier durant leur scolarité. On observe le contraire chez des enseignants mettant en avant la littérature classique au secondaire II (3\_6 et 3\_7)<sup>318</sup>. Par exemple, l'enseignante 3\_6 n'aime pas la nouvelle et dit, durant l'entretien pré, que ce texte ne mérite pas d'être enseigné. Elle ne change pas d'avis malgré le déroulement très porteur de la séquence. Cependant, contrairement à l'enseignant 3\_7, elle ne donne jamais son avis sur le texte, ce qui n'influence pas les élèves dans leur réception : ils cherchent du début à la fin.

### **3.4. Conséquence des conceptions « trop » classiques de l'enseignement de textes réputés littéraires : résistance de certains enseignants pour Lov**

Il nous est impossible de savoir si les élèves qui ne s'expriment pas en classe sont actifs dans les tâches et d'estimer où se situe l'apprentissage des élèves mais l'étude des interactions en classe durant les activités montre qu'il n'y a pas de réaction d'élève qui bloquerait l'avancement de la séquence. Ne nous occupant pas des obstacles pédagogiques liés à des problèmes de gestion de classe, nous avons pris le parti de considérer les obstacles didactiques comme des moments décisifs permettant aux enseignants d'évaluer où en sont les élèves et de faire des retours en arrière si nécessaire. Nous n'observons pas d'obstacles vis-à-vis de l'objet enseigné qui rendraient impossible à l'enseignant le fait de rebondir sur ces contributions et d'en tirer parti pour ensuite avancer. Dans l'enseignement d'un texte réputé littéraire, les obstacles didactiques, liés au texte, nous sont apparus comme des apports et mettent en avant le processus (et ses tensions) parcouru par le lecteur lors de son cheminement dans le texte.

Nous n'observons pas de résistance de la part des élèves. Par contre, nous avons établi le profil d'enseignants « résistants » didactiquement (chapitre 9). Le malaise des enseignants devant enseigner un texte face auquel ils se sentent démunis peut conduire à préparer des plans qui semblent presque vouloir *saboter* la séquence sur la nouvelle en laissant peu de temps ou en ne prévoyant pas ou peu de dispositifs détaillés pour Lovay. Finalement, ces enseignants (2\_8, 3\_6 et 3\_7) qui pouvaient être décrits comme des enseignants résistants à leur insu pour la séquence sur la nouvelle sont des enseignants qui se sentent démunis. Il s'agit d'enseignants ayant une conception très classique de l'enseignement du texte littéraire et qui considèrent que la nouvelle ne mérite pas d'être enseignée en classe de français car elle ne correspond pas aux canons qu'ils enseignent.

Ces tendances se basent sur l'étude de quelques enseignants et sont difficilement généralisables, d'autant plus que nous avons observé que ces tendances pouvaient être liées aux effets de la recherche (voir ci-dessous). Cependant, ces résultats mettent tout de même en avant un phénomène intéressant que l'on peut résumer ainsi : si un texte sort des conceptions de ce qu'il « faut » enseigner selon les standards littéraires classiques, selon les programmes scolaires, ou encore, selon les moyens d'enseignement à disposition des enseignants, certains enseignants adoptent une posture de résistance pour ce type de textes.

Ainsi, le texte de Lovay semble résister davantage pour certains enseignants que pour certains élèves, ce qui met une fois encore en question la conception d'une lecture littéraire savante, définie par un lecteur expert plus outillé qu'un lecteur naïf.

---

<sup>318</sup> Cette tendance n'est pas généralisable aux 10 enseignants du secondaire II du corpus.

### **3.5. Biais de la recherche : déresponsabilisation du choix de l'objet enseigné**

Le positionnement des enseignants face à l'objet enseigné est directement influencé par les contraintes de la recherche et les deux textes imposés. Les enseignants n'enseigneraient pas un texte qu'ils estiment non enseignable.

Certains enseignants se dédouanent de la responsabilité du choix des textes en classe auprès de leurs élèves : en effet, ils ne sont pas responsables du choix de ces deux textes. Ils sont responsables d'avoir accepté de participer à la recherche en connaissance de cause, en acceptant de réaliser des séquences selon leurs pratiques ordinaires. Les séquences sur la nouvelle montrent qu'il semble difficile de créer une séquence selon les pratiques ordinaires sur un texte qui sort des canons littéraires habituellement enseignés.

Cette déresponsabilisation a, nous l'avons mis en exergue, une influence sur la participation des élèves, leur réceptivité face aux tâches et aux textes et l'image qu'ils ont d'eux en tant que lecteurs du texte. Même si cela n'empêche pas les élèves de (re)construire la séquence selon leurs besoins, ils continuent de croire que le sens du texte leur échappe malgré le degré d'approfondissement de la construction de sens effectuée, essentiellement par leurs contributions.

Cette variable met en avant le fait que certains enseignants ne choisissent pas des textes qui vont les faire sortir de leur zone de confort. Le contexte scolaire met en avant la forte contrainte du programme de l'année : ils aimeraient peut-être enseigner un texte atypique mais devraient y consacrer plus de périodes.

### **3.6. Conséquence sur l'objet : obstacles et imprévus**

#### ***3.6.1. Quand les obstacles liés à l'objet sont des apports en lecture***

Les obstacles dans des séquences d'enseignement d'un texte réputé littéraire sont dus aux consignes et aux tâches. Selon nous, la lecture du texte ne présente pas d'obstacles car toute interrogation ou incompréhension est une aide à la recherche de compréhension et de sens, il s'agit donc d'apport indiquant les tensions interprétatives nécessaires au processus qu'elle suppose. Par leur positionnement et certains choix didactiques, pour les séquences sur la nouvelle de Lovay, les enseignants font du texte même un obstacle potentiel.

#### ***3.6.2. Quand le manque d'imprévus indique un déroulement insatisfaisant***

Les modifications mettent en évidence le fait que plus l'enseignant suit les contributions d'élèves en adaptant son plan et plus les dispositifs peuvent correspondre à leurs besoins. D'ailleurs, l'exemple de la séquence 3\_6\_Laf met en évidence le fait que ce n'est pas parce que tout se passe *comme prévu* que c'est forcément satisfaisant pour l'enseignant ou pour les élèves. Soit les élèves tentent de correspondre à l'archiélève attendu en n'osant pas dépasser celui-ci, soit les élèves expriment par leurs réactions leurs besoins différents mais ne sont pas entendus par l'enseignant.

### **3.7. Influence des élèves sur la réputation littéraire conçue par les enseignants : l'image de l'élève imbécile inversée**

La nouvelle permet de renverser l'image de l'imbécile. La catégorisation des élèves selon le deuxième degré de différenciation (chapitre 9), c'est-à-dire lorsqu'ils sont séparés en groupes

d'élèves, généralement entre « bons », « en difficulté » ou « mauvais lecteur », reflète encore une fois la conception de la réputation littéraire chez les enseignants. Les élèves qui auraient pu être catégorisés d'« imbéciles » (bien que les enseignants n'emploient pas ce terme<sup>319</sup>) sont des élèves qui ne trouvent pas d'intérêt dans les objets d'enseignement habituellement proposés et n'arrivent pas à s'y investir comme c'est attendu d'eux (par exemple, ils ont peu d'« imagination »). Les élèves qui, habituellement, sont décrits comme « en difficulté »<sup>320</sup> ne semblent plus spécialement présenter ces difficultés lors de l'étude de la nouvelle. Ceci remet en question le jugement établi à propos de ces élèves sur la base de la conception des textes considérés comme dignes (ou non) d'intérêt. Le statut d'élève en difficulté change effectivement dès lors que l'objet d'enseignement change. Le texte de Lovay permet de « penser les difficultés des élèves par la connaissance des limites du savoir » Daunay (2014a, p. 177). Si l'on considère l'archiélève comme outil d'aide aux décisions de l'enseignant, la nouvelle de Lovay permet de mettre en évidence une sorte d'élève imbécile « inversé ». Les enseignants durant les activités sont étonnés, ils semblent déroutés et heureusement surpris par les élèves dans leur manière de recevoir la nouvelle : les enseignants semblaient convaincus que les élèves apprécieraient le texte réputé littéraire à reculons.

En outre, que la critique des enseignants soit favorable ou défavorable à l'enseignement du texte de Lovay, celui-ci permet une remise en cause des méthodes d'enseignement et des savoirs enseignés (ce que la taxation d'élève « imbécile » ne permet pas, étant donné que c'est l'intelligence de l'élève qui est mise en cause ainsi que son inadéquation à remplir une tâche scolaire demandée, sans que la tâche ou ce qui est enseigné à travers elle ne soient remis en question, cf. Daunay, 2014).

Le texte de Lovay, et la description de l'archiélève lecteur de Lovay davantage en difficulté que pour la fable, permet de discuter de la validité des méthodes et de ce qui s'enseigne habituellement. L'archiélève lecteur de Lovay reflète donc cette citation de Daunay (2014a) appliquée aux théories littéraires :

(...) ce que montrent souvent les discours sur la lecture est que les lecteurs dont il est question sont des idées de lecteurs et celles-ci risquent de n'être que le dessin en creux de l'image qu'ils se font du lecteur qu'ils croient être (...) (p. 183)

Toutefois, bien que la nouvelle permette une remise en question des méthodes habituelles, elle démontre aussi que certains enseignants semblent perdre de vue le but de celles-ci : l'analyse élémentarisée du texte devrait permettre dans un second temps de rassembler les éléments étudiés pour revenir au sens du texte avec un regard plus approfondi. Ce sont les élèves qui façonnent eux-mêmes ce parcours en se montrant plus autonomes et disciplinés que prévu, ils arrivent donc par la convocation de dimensions textuelles, acquises ou en apprentissage, à construire du sens pour la nouvelle.

#### **4. L'influence du degré de différenciation de l'archiélève lecteur et le geste de planification**

Finalement, nous constatons que le degré de différenciation de l'archiélève lecteur durant la planification peut ne pas avoir une influence directe sur le déroulement de la séquence. Qu'il soit différencié ou indifférencié, l'important est que l'enseignant puisse adapter cette

---

<sup>319</sup> Par ailleurs, ils ne sont pas définis comme manquant d'intelligence pour réussir une tâche ou comprendre et interpréter un texte, mais selon la conception des qualités qu'un élève doit posséder : être attentif, être ouvert, être un bon lecteur, avoir de l'imagination, etc.

<sup>320</sup> En partant du principe qu'il ne s'agit pas de « difficultés graves d'apprentissage » pour lesquels les élèves ont besoin d'un enseignement spécialisé, ce qui ne constitue pas la population d'élèves étudiée dans notre corpus.

projection à ce qui se passe en classe. Nous avons observé des classes où l'archiélève lecteur était indifférencié mais où, durant les séquences, celui-ci était nuancé sur la base des contributions d'élèves en interaction. Au contraire, nous avons observé des classes où l'archiélèves lecteur était différencié en amont mais se rigidifiait durant les séquences d'enseignement. Le geste de planification consiste donc en un processus non linéaire de préparation et d'ajustements avec régulations préparées (internes) et imprévues (locales) avant et pendant l'interaction en fonction d'un archiélève lecteur mouvant selon le texte enseigné et selon les contributions d'élèves. La préparation est réalisée sur la base de l'expérience des enseignants, de la connaissance supposée de leurs élèves (et de leur niveau de discipline), des ressources didactiques qu'ils ont à disposition et de la conception qu'ils ont de l'objet qu'ils enseignent. Durant les séquences, les modifications de plans reflètent une adaptation aux élèves en classe et aux acquis scolaires qu'ils mobilisent dans les activités. Elles peuvent également représenter une lutte des enseignants avec leurs propres conceptions de ce qu'ils jugent littéraire, à travers les contributions d'élèves.



## CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Nous arrivons au terme de ce parcours et pouvons maintenant présenter nos conclusions générales. Les postulats sous-jacents à la thèse sont les suivants : 1) l'archiélève lecteur varie en fonction des niveaux scolaires et de la lecture des textes enseignés et de sa réputation littéraire ; 2) la planification est un geste didactique fondamental de l'enseignement qui peut être décrit selon son articulation entre les trois pôles du triangle didactique ; 3) l'analyse du discours sur la planification permet de faire émerger l'image de l'archiélève lecteur de l'enseignant ; 4) la comparaison des séquences planifiées avec les séquences d'enseignement réalisées permet de mettre en évidence, d'une part, un écart entre l'archiélève lecteur et les élèves lecteurs de la classe, et d'autre part, le rôle que les élèves jouent effectivement dans la co-construction de la lecture réputée littéraire de textes dits littéraires ; 5) le choix des textes a une influence importante sur l'enseignant et sa manière de concevoir l'enseignement ainsi que sur les élèves et leur réception du texte.

Dans cette partie conclusive, nous retraçons, en premier lieu, notre parcours dans cette quête conceptuelle et méthodologique ainsi que la démarche multifocale adoptée. Ensuite, nous répondons aux questions qui ont servi de fil conducteur transversal à nos analyses. Enfin, nous exposons les apports et les limites de la recherche et nous envisageons des perspectives complémentaires à ce travail.

### 1. Du rapprochement théorique risqué aux multiples démarches

Sur la base de diverses théories littéraires, pédagogiques et didactiques ainsi que de divers outils didactiques et linguistiques, nous avons défini l'archiélève lecteur dans une perspective didactique, c'est-à-dire en mettant en évidence sa caractérisation par l'enseignant en fonction de ce qu'il enseigne et en fonction de sa connaissance (plus ou moins éloignée) des élèves de la classe. Notre idée, de comprendre le degré d'abstraction sous-jacent au préfixe « archi » de l'archiélève lecteur, a eu pour origine deux types de théories distinctes : d'une part, celle de la pensée enseignante pour le côté « élève » de la notion, et d'autre part, celle de la réputation littéraire pour le côté « lecteur ». Bien sûr, il s'agissait de décrire ensuite l'archiélève *lecteur scolaire*.

Partant du constat que les nombreuses recherches sur la planification étaient essentiellement issues de théories cognitivistes ou pédagogiques, ne tenant pas compte de la relation triangulaire entre l'enseignant, les élèves et les contenus enseignés, nous avons voulu établir un geste didactique. Grâce à l'analyse de la planification comme geste fondamental de l'enseignement, nous avons pu faire émerger les tensions issues des écarts, d'un côté, entre l'archiélève lecteur en classe, identifié à partir du discours des enseignants sur la planification prévue, et d'un autre côté, des contributions des élèves en classe révélées à travers les modifications de plans.

Nous visions à mettre en évidence l'influence des trois niveaux scolaires et des deux textes contrastés sur les séquences d'enseignement à travers la relation didactique et la co-construction de l'objet réputé littéraire enseigné. Pour cela, nous avons reconstruit pour chaque séquence d'enseignement la figure de l'archiélève lecteur contrastée selon l'apprêt didactique des textes et leur réputation littéraire. Le geste de planification, caractérisé par sa fonction anticipatrice et adaptatrice, a permis de mettre en avant le rôle des élèves joué dans les séquences grâce aux écarts observés entre les dispositifs didactiques prévus et mis en place par l'enseignant et les activités scolaires effectivement réalisées en classe.

Nos analyses des modifications produites en fonction de la planification se sont montrées particulièrement significatives. Elles ont pu être catégorisées et interprétées en fonction des deux variables contrôlées : la variable didactique du texte et la variable du niveau scolaire, les deux étant en interaction.

Les moments de contributions des élèves ont été sélectionnés comme lieux privilégiés d'apports des élèves à la construction de l'objet d'enseignement. Ces apports, facteurs d'imprévus et de modifications de plans, se révèlent être un moteur essentiel de la dynamique de l'enseignement. Le classement des types de modifications et de leurs effets sur la construction de l'objet d'enseignement a constitué une manière privilégiée pour comprendre le fonctionnement du triangle didactique articulé entre savoir, enseignant et élèves.

Ainsi, notre analyse multifocale a pris la forme de six chapitres séparés en deux volets d'analyses. Nous avons pu mettre en évidence l'impact de la nature du texte et des niveaux scolaires se concrétisant dans les variations liées : aux degrés de différenciation de l'archiélève lecteur tel qu'il émerge dans le discours enseignant sur la planification (chapitre 9) ; à la posture des enseignants à travers l'analyse de leur positionnement énonciatif vis-à-vis des élèves et vis-à-vis des tâches (chapitre 10) ; aux différences fondamentales entre les planifications (chapitre 11) ; aux différents types de modifications des dispositifs (chapitre 12) ; à la catégorisation des dimensions textuelles élémentarisées dans les séquences (chapitre 13) ; et enfin, aux modifications de plans à travers les contributions des élèves dans les activités (chapitre 14).

Notre recherche notionnelle et nos résultats ont donc abouti à la conceptualisation didactique de l'archiélève lecteur et du geste de planification. En outre, nos analyses ont mis en évidence les enjeux inhérents à l'enseignement de la lecture réputée littéraire de textes dits littéraires.

## **2. Variations du geste de planification, de l'archiélève lecteur et du rôle des élèves en fonction des niveaux, des textes et de leurs effets croisés**

Nous pouvons à présent répondre aux questions énoncées dans le chapitre 8 qui se voulaient transversales aux différents chapitres d'analyses ciblant l'effet des variables dans les analyses multifocales. Précisément, nous visions à mettre en avant les variations de l'*archiélève lecteur*, du *geste de planification*, ainsi que du *rôle des élèves* dans les séquences d'enseignement, en fonction de la *nature des textes* enseignés, c'est-à-dire de leur degré de didactisation et d'appartenance au patrimoine littéraire, et des *niveaux scolaires*, c'est-à-dire au primaire, au secondaire I ou au secondaire II.

Pour rappel, nos résultats sont issus d'un nombre limité de séquences, bien que présentant une perspective quantitative, les analyses qualitatives reflètent une étude de cas : l'archiélève lecteur est caractérisé sur la base de l'analyse de 27 entretiens ; le geste de planification étudié à travers la posture énonciative ainsi que l'étude des modifications en classe sont décrits sur la base de l'analyse de 9 entretiens croisés avec les 18 séquences d'enseignement ; et le rôle des élèves à travers leurs contributions dans la co-construction de l'objet enseigné est retracé sur la base de ces mêmes 18 séquences d'enseignement. Nos conclusions sont donc limitées à l'échantillon ainsi sélectionné et clairement défini.

## **2.1. Variation selon les niveaux scolaires**

### **2.1.1. *Quelles différences constate-t-on dans la planification de l'enseignant selon les niveaux ?***

Les approches d'enseignement sont sédimentées mais ont tendance à être davantage mixtes ou communicationnelles au niveau primaire, et à devenir de plus en plus classiques au fil des niveaux. La planification au secondaire II présente un objet beaucoup moins élémentarisé qu'aux niveaux inférieurs, la séquence prévue suit une méthode d'analyse habituelle au sein de laquelle les élèves élémentarisent le texte selon les dimensions acquises au fil du processus de discipline.

Les enseignants ont tendance à s'inclure énonciativement dans les tâches avec les élèves du primaire, ceux-ci étant encore dans le premier temps de leur scolarité ; et, dans les niveaux supérieurs, les enseignants laissent (énonciativement) les élèves plus autonomes, ceux-ci étant déjà plus engagés dans le processus de discipline.

Par ailleurs, la progression du primaire au secondaire II reflète le clivage par niveau selon une conception de la compréhension et de l'interprétation comme deux processus séparés, le premier reflétant une lecture moins littéraire que le second. La planification au primaire vise la compréhension littérale selon différents exercices scolaires ; au secondaire I, l'objectif est une compréhension plus fine grâce à des méthodes qui sont en train d'être enseignées ; et au secondaire II, il s'agit d'interpréter en profondeur le texte grâce à une méthode d'analyse textuelle habituelle.

### **2.1.2. *Quelles sont les caractéristiques de l'archiélève lecteur apparaissant dans la planification enseignante selon les niveaux ?***

L'archiélève lecteur du primaire est un élève qui est majoritairement différencié au sein de la classe. De façon générale, c'est un bon lecteur, qui prend du plaisir à lire, qui lit vite et beaucoup. La différenciation sert à donner des exemples de groupes d'élèves moins « bons » que les autres et la mention d'élèves spécifiques de la classe permet de donner quelques contre-exemples pour confirmer la première description idéalisée. Au secondaire I, l'archiélève lecteur est largement indifférencié. La plupart du temps, il est implicite, apparaissant comme acteur supposé des tâches prévues. Plus que les élèves et leur capacité en lecture, les enseignants mettent en avant les dispositifs didactiques qu'ils prévoient et les méthodes utilisées. L'image indifférenciée est moins idéale que dans les autres niveaux : l'archiélève de ce niveau peut présenter un désintérêt vis-à-vis des lectures proposées en classe. Au secondaire II, l'archiélève lecteur peut aussi bien être différencié qu'indifférencié selon les enseignants. Lorsqu'ils sont indifférenciés, ils sont décrits comme d'assez bons lecteurs habitués à l'analyse textuelle. Lorsqu'ils sont différenciés, plusieurs groupes sont distingués dans la classe tels les « bons », « faibles » ou « très mauvais », les plus ou moins « participatifs » et les plus ou moins « sensibles ». Quel que soit le degré de différenciation de l'archiélève lecteur, il est décrit comme discipliné selon une méthode d'analyse textuelle.

### **2.1.3. *Quelles différences dans le rôle des élèves peut-on observer d'un niveau à l'autre ?***

A travers les trois niveaux, les élèves montrent l'inadéquation du clivage compréhension-interprétation. Les élèves, dès le primaire, démontrent un besoin de rentrer rapidement dans la discussion interprétative, modifiant les dispositifs en les amenant davantage vers le mode d'approche des textes par le discours sur la réception du texte. Aux niveaux secondaires I et



II, les élèves apportent une perspective davantage communicationnelle lorsque la séquence entre presque directement dans le commentaire de texte et qu'ils n'ont, semble-t-il, pas eu le temps de s'approprier le texte, l'ajout de dispositifs sur la réception les aide alors à se l'approprier.

## **2.2. Variations selon les textes**

### ***2.2.1. En quoi les caractéristiques des textes influencent-elles le geste de planification ?***

La planification pour la fable de La Fontaine, texte pour lequel les enseignants sont outillés pour l'enseignement de la lecture et les élèves sont eux aussi outillés ou en voie de l'être, est très structurée et même plus rigide et prédéterminée que pour la nouvelle non didactisée. L'enseignant laisse, à priori, moins de place aux élèves dans les activités. Pour la lecture de la nouvelle de Lovay, les enseignants se positionnent comme lecteurs « ignorants » et « démunis » tout autant que l'archiélève lecteur. La planification est plus souple et accorde d'emblée une place importante aux élèves dans la co-construction de la séquence d'enseignement. La planification est marquée par un renversement de la posture asymétrique inhérente à la relation didactique. Selon nous, l'enseignement de la lecture réputée littéraire renforce cette posture de l'enseignant qui détient le savoir qu'il enseigne aux élèves. Ceci est causé par l'opposition présente dans la conception de la lecture littéraire comme lecture experte, critique et outillée en face d'une lecture naïve et spontanée. Si pour la lecture de la fable, les enseignants, avec l'appui d'analyses littéraires et de ressources didactiques, peuvent incarner cette posture, cela n'est pas possible avec la nouvelle. Dans ce cas, la planification prévoit plus de place aux élèves dans la co-construction de l'objet enseigné. Les enseignants affirment qu'ils pourraient même apprendre des élèves grâce à leurs contributions. Si les difficultés énoncées lors de l'anticipation de la séquence dans la planification reflètent les appréhensions des enseignants à (ne pas savoir comment) enseigner ce texte, durant l'adaptation en classe, les obstacles et difficultés peuvent servir d'aide aux enseignants et indiquent les tensions du parcours interprétatif des élèves.

Les attentes des enseignants sont présentes dans leurs discours concernant la séquence sur la fable pour laquelle ils sont assez confiants. Pour la séquence sur la nouvelle, les attentes des élèves apparaissent dans le discours des enseignants, ce qui reflète la crainte de ne pas correspondre à la posture asymétrique dont les élèves, selon les propos des enseignants, ont besoin. La réaction des élèves durant les séquences sur le texte de Lovay marque que les élèves n'ont pas forcément ce besoin et qu'ils peuvent se montrer autonomes dans la recherche de construction de sens du texte même si l'enseignant ne sait pas comment les aiguiller.

Enfin, la posture énonciative de l'enseignant est plus proche des élèves pour la nouvelle que pour la fable. D'une part, elle reflète les appréhensions de l'enseignant qui fait appel à d'autres autorités que la sienne (celle des chercheurs, des collègues) car il ne possède aucun appui littéraire ou didactique, et d'autre part, elle montre que l'enseignant, lorsqu'il se sent démuné ou qu'il estime que l'archiélève lecteur ne possède pas les acquis nécessaires pour lire, comprendre et interpréter un texte résistant, décide de s'inclure davantage dans les activités avec les élèves.

### **2.2.2. *L'archiélève lecteur sera-t-il caractérisé différemment en fonction du texte enseigné ?***

L'archiélève lecteur de la fable est un élève dont la discipline reflète, en grande partie, celle des élèves en classe. Même si ceux-ci peuvent se montrer parfois encore plus disciplinés que ce qu'en supposent les enseignants. L'archiélève lecteur de la nouvelle est un lecteur qui ne possède pas le bagage scolaire nécessaire pour aborder la lecture du texte. Les traces du processus de discipline n'apparaissent plus dans la description de cet archiélève, comme si l'enseignement de la nouvelle ne pouvait être intégré dans ce processus d'acquisition scolaire progressive.

### **2.2.3. *Quels effets le texte a-t-il sur le travail des élèves ?***

Pour la lecture de la fable, les obstacles rencontrés peuvent être le signe d'une remise en question par les élèves des dispositifs prévus par les enseignants. Pour la lecture de la nouvelle, les élèves se montrent plus disciplinés que l'archiélève lecteur. Ils sont curieux et montrent un intérêt pour le texte. Les obstacles peuvent indiquer une remise en cause de dispositifs ne correspondant pas aux besoins des élèves. Ceux-ci orientent alors la séquence en élémentarisant les dimensions textuelles selon un cheminement qui semble leur être plus adéquat.

Le positionnement de l'enseignant vis-à-vis du texte lors de sa présentation peut influencer les élèves dans leur façon de recevoir le texte. Cependant, même si l'enseignant leur annonce dès le départ qu'ils pourraient ne « rien comprendre », cela ne les empêche pas d'entamer un processus de recherche et de construction de sens. Au terme de leur recherche, indépendamment des nombreuses hypothèses interprétatives fournies à propos de la nouvelle, les élèves peuvent tout de même être convaincus de n'avoir « rien compris ». Ainsi, l'influence d'une présentation négative du texte peut impacter leur façon de recevoir le texte et l'auto-évaluation du degré de compréhension et d'interprétation qu'ils ont construit.

Que ce soit dès la planification enseignante ou sous l'impulsion des élèves durant les modifications de plans, le texte de Lovay semble permettre une approche plus communicationnelle de l'enseignement que la fable. En outre, à travers la lecture de la nouvelle, les contributions des élèves changent les conceptions des enseignants sur ce qu'est un texte « enseignable » ou « digne d'intérêt » ainsi que sur leur définition de la « lecture littéraire ». Les élèves se montrent plus disciplinés, ce qui indique que ce ne sont pas les caractéristiques extrascolaires ou *extra lecture scolaire* qui leur permettent de donner du sens au texte mais bien leurs acquis. Ils mettent en évidence les acquis scolaires alors que les enseignants semblaient penser que les élèves, tout comme eux, partaient sans aucune base pour la lecture de ce texte.

## **2.3. Les effets croisés selon les deux variables**

### **2.3.1. *En quoi le geste de planification de l'enseignant diffère-t-il selon les deux variables ?***

A travers les niveaux, la séquence sur la fable est plus structurée, et même parfois plus figée, que celle sur la nouvelle. Au primaire, les planifications sont, de façon générale, plus flexibles qu'aux autres niveaux même si elles prévoient beaucoup d'activités pouvant être plus arrêtées pour la fable que pour la nouvelle. Durant la séquence sur ce texte, les élèves auront l'occasion d'apporter des aspects neufs auxquels l'enseignant n'aurait pas forcément pensé

alors que pour la fable, il reste le détenteur du savoir et de l'interprétation « juste » qu'il leur enseigne. Au secondaire I, il arrive que des enseignants prévoient une planification arrêtée pour la nouvelle également sans annoncer le rôle plus grand que les élèves pourront éventuellement jouer dans la co-construction de la séquence. Cependant, en classe, ces enseignants, qui auraient pu sembler en amont plus rigides, se montrent flexibles et adaptent leurs plans en fonction des apports des élèves. La planification des séquences au secondaire II laisse nettement plus de place à l'improvisation pour la lecture de la nouvelle. La méthode classique d'analyse textuelle ne permettra peut-être pas aux élèves de comprendre et d'interpréter le texte. Ainsi, les enseignants, qu'ils prévoient beaucoup ou peu de dispositifs en amont, disent laisser une place plus grande à l'improvisation en fonction de ce qui ressortira des élèves. Certaines planifications d'enseignants ayant une conception très classique de la littérature prévoient nettement plus de temps pour la fable que pour la nouvelle, estimant que ce texte ne vaut pas la peine d'être enseigné à des élèves qui, selon leurs affirmations, ne pourront pas le comprendre. Nous voyons même apparaître des figures de résistance à l'enseignement de ce texte.

### ***2.3.2. Quelles sont les variations de l'archiélève lecteur selon les textes enseignés et les niveaux scolaires ?***

Au primaire, l'archiélève est davantage indifférencié pour les séquences sur la fable et la différenciation intervient dans les discours à propos des séquences sur la nouvelle. Lorsque les élèves considérés comme « moins bons » ou « en difficulté » sont mentionnés, il s'agit de nuancer une première image abstraite et idéalisée de la classe se référant à un archiélève très bon lecteur. D'après le discours sur la planification, l'archiélève lecteur de la fable est en voie de scolarisation alors que celui lecteur de la nouvelle est un enfant encore trop jeune, inexpérimenté ou manquant d'outils pour effectuer cette lecture. Cependant, ses caractéristiques d'enfants permettront d'ouvrir la compréhension du texte à des dimensions interprétatives originales auxquelles l'enseignant n'a pas forcément pensé.

Au secondaire I, l'archiélève lecteur est indifférencié. Pour la fable comme pour la nouvelle, il apparaît implicitement dans les tâches prévues. Pour la lecture de la fable, l'archiélève lecteur est en voie de discipline dans un discours enseignant où sont prônées les méthodes d'analyse qui sont en train d'être étudiées en classe. L'archiélève lecteur de la nouvelle, qu'il soit indifférencié ou non, est un élève qui est décrit par son âge et les problèmes de comportement qui lui sont liés. Lorsque, rarement, il est différencié, il l'est toujours au sein des discours concernant les séquences sur la nouvelle. La différenciation sert à illustrer des exemples d'élèves confirmant un manque d'intérêt et de faible participation en classe évoqués par des problèmes de comportement, surtout si les thématiques du texte lu sont telles qu'ils ne peuvent pas se sentir concernés. L'archiélève lecteur est alors directement décrit en tant qu'adolescent qui aborde la lecture littéraire à reculons.

L'archiélève lecteur de secondaire II est aussi bien différencié qu'indifférencié par les enseignants, mais dans les deux cas, il est décrit de la même façon selon que le discours porte sur l'une ou l'autre séquence d'enseignement. Précisément, pour la fable, l'archiélève lecteur est décrit comme étant rodé par une méthode lui permettant d'être autonome et de se laisser guider par leurs acquis reflétant la discipline (presque) aboutie. La différenciation sert alors à mettre en évidence, par des exemples particuliers, le niveau élevé des élèves de la classe. L'archiélève lecteur de la nouvelle est identique mais la méthode qu'il connaît pourra ne pas l'aider à comprendre et à interpréter le texte. Son niveau de discipline n'est pas pris en compte ou alors, est considéré comme un frein potentiel à la lecture du texte. Lorsqu'il est différencié, il a pour but de modifier une première image de très bons lecteurs (apparue dans

les discours sur les séquences sur la fable) et la nuancant en distinguant des élèves moins « bons » au sein de la classe.

Ainsi, au fil des niveaux, l'archiélève lecteur de la fable est en voie de scolarisation au primaire ; assimilé aux dispositifs et aux méthodes enseignées au secondaire I ; et discipliné par une méthode au secondaire II. L'archiélève lecteur de la nouvelle, au primaire, est associé à ses caractéristiques non scolaires, d'enfants, selon ses pratiques ordinaires de lecture ; au secondaire I, il peut être associé à ses caractéristiques d'adolescent dont les enseignants supposent qu'il a du mal à s'intéresser et à se sentir concerné par la lecture ; et au secondaire II, il est discipliné mais la méthode habituelle ne l'aidera peut-être pas pour la lecture du texte et pourra même potentiellement être un frein pour celle-ci. A travers les trois niveaux, les caractéristiques extrascolaires mentionnées pourront peut-être être des apports aux élèves qui, sortant d'une lecture scolaire, pourront s'ouvrir à d'autres propositions du texte.

### ***2.3.3. L'effet de la nature des textes est-il différent en fonction du niveau des élèves ?***

Au fil des niveaux, la lecture du texte de Lovay joue un rôle révélateur, grâce notamment aux contributions des élèves dans les séquences. L'enseignement de la lecture de ce texte permet de mettre en évidence la conception de la lecture littéraire des enseignants et de ses impacts sur l'archiélève lecteur, sur le geste de planification et, par conséquent, sur l'écart entre l'archiélève dans les séquences planifiées et les élèves dans les séquences effectives. Au primaire, la nouvelle permet une remise en question des clivages entre compréhension littérale et interprétation approfondie du texte. Les élèves, par leurs contributions, démontrent un besoin de comprendre le message symbolique et de construire du sens dépassant la compréhension littérale des mots. Au secondaire I, la nouvelle amène une remise en question de la conception des élèves qui, parce qu'ils sont adolescents, sont censés ne pas aimer lire. Au secondaire II, ce texte produit une mise en cause des méthodes d'analyse classique habituellement enseignées. Finalement, les élèves démontrent, à travers tous les niveaux, qu'ils sont capables d'apprécier et de lire un texte même s'il résiste et qu'ils ont des acquis scolaires indéniables pour l'aborder.

Dans les trois niveaux et selon les deux textes, les élèves jouent un rôle important dans la co-construction des séquences d'enseignement, leurs contributions en classe amènent essentiellement à modifier la structure chronologique des dispositifs au sein des séquences, proposant ainsi une élémentarisation hiérarchisée différemment selon leurs besoins. Pour la nouvelle, ils amènent des modifications également dans les tâches au sein des dispositifs, ils élémentarisent les dimensions textuelles selon leurs besoins quand le découpage élaboré par l'enseignant pour l'archiélève lecteur ne correspond pas à leurs besoins. Ils se montrent plus disciplinés que l'archiélève lecteur, surtout pour la nouvelle, texte pour lequel les acquisitions effectuées au fil de la discipline semblaient, dans le discours des enseignants, ne pas pouvoir leur servir pour construire du sens.

Nous avons constaté que l'écart entre l'archiélève lecteur et les élèves en classe n'a pas forcément d'incidence sur le déroulement de la séquence. Il peut faire ressortir des tensions reflétant le processus de co-construction de l'objet enseigné. Si l'enseignant se montre flexible et adapte son image à ce qui se passe durant les activités, il peut tout à fait prendre en compte les besoins des élèves et réajuster sa projection de l'archiélève lecteur.

Le geste de planification a pu être décrit comme un processus non linéaire. Il se définit par l'anticipation effectuée selon la sélection et le découpage hiérarchique de l'objet en dimensions à enseigner et, lors de la mise en place des dispositifs, par l'adaptation des dispositifs didactiques prévus aux tâches effectivement réalisées durant les activités scolaires, notamment par la réponse aux contributions des élèves. Ce double mouvement est corrélé à

son image de l'archiélève lecteur qui varie en fonction du texte dont la lecture est enseignée et du niveau scolaire d'enseignement. La conscientisation de la propre image de l'archiélève lecteur peut, selon nous, servir les enseignants comme un outil d'aide aux décisions lors de la planification des dispositifs didactiques et lors de l'interaction dans les activités scolaires.

Au fil de nos analyses d'activités, nous n'avons observé aucune posture de résistance de la part des élèves mais plutôt des moments de tensions liés à la résistance d'une consigne ou au processus de construction de sens entamé. Au terme de la séquence, qu'ils se sentent satisfaits ou insatisfaits, qu'ils continuent ou non à dire qu'ils n'ont « rien compris », durant les activités, ils ont coopéré avec l'enseignant et ils ont même parfois guidé eux-mêmes la discussion. Par contre, nous avons pu observer des postures de résistance des enseignants pour l'enseignement de la nouvelle, aux niveaux secondaires I et II. Si les enseignants du primaire démontrent une conception plutôt réformée de l'enseignement de la lecture, les enseignants des niveaux supérieurs semblent avoir une conception plus classique de la lecture réputée littéraire, partageant une conception binaire de sa définition. Cependant, les discours sur la nouvelle permettent une remise en cause de cette conception ne pouvant s'appliquer à la lecture de ce texte. S'il considère que la lecture littéraire est une lecture critique de textes qui résistent, l'enseignant outillé pour la fable peut amener les élèves à apprendre à « lire » de cette façon. Par contre, ce même enseignant se trouve démuné lorsqu'il doit enseigner la lecture réputée littéraire de la nouvelle. Face à ce texte, littéraire par sa résistance, l'enseignant se considère, paradoxalement, du côté des lecteurs naïfs, inexpérimentés et « ignorants ». Par ailleurs, si l'enseignant estime que les textes littéraires appartiennent aux canons littéraires des grands auteurs classiques, la fable est le texte littéraire par excellence et vaut le coup d'être enseigné alors que la nouvelle n'en est pas « digne ».

La conception élitiste de la littérature construit des hiérarchies et, selon le lien étroit que la littérature entretient avec l'enseignement de la lecture scolaire, elle a un impact sur l'enseignement de la lecture en classe. Le texte de Lovay a permis de mettre en évidence cet impact qui est naturalisé dans les autres séquences portant sur la lecture de textes plus classiques. Cette conception dichotomique semble intégrée par les enseignants et se répercute sur leur enseignement. Cependant, la conception de la réputation littéraire des enseignants reste ambivalente. Elle est à l'origine d'un complexe « littéraire » des enseignants de lecture qui se révèle lorsqu'ils ne se reconnaissent pas comme lecteur à tout point compétent pour effectuer une lecture dite littéraire.

Ainsi, la réputation littéraire renforce le clivage hiérarchique et fait perdre de vue qu'on est tous l'*imbécile* d'un autre, qu'on est tous l'*ignorant* d'un autre. Si l'enseignant oublie qu'il peut aussi être ignorant (ou non maîtrisant) et reste dans une perspective binaire, une fois qu'il pense qu'il ne peut incarner une posture de lecteur « littéraire » (averti, critique, distant, etc.), il ne se reconnaît plus la « compétence littéraire », et se demande alors comment enseigner une telle lecture. Il se range du côté des imbéciles<sup>321</sup>, des naïfs, des intuitifs. Il se place du côté des élèves partageant ce qu'il pense être de l'*ignorance*. Les contributions des élèves permettent alors de renverser son image de l'imbécile, se révélant être une opportunité didactique. L'enseignant est prêt à apprendre de ceux qui, habituellement, sont plus ignorants que lui.

Tout comme l'élève imbécile, l'émergence de la figure de l'enseignant « ignorant » (ou se positionnant comme tel) nous sert d'outil didactique, pour « interroger les objets d'enseignement » (Daunay, 2014, p. 177). Le texte de Lovay nous permet de construire une image de l'*imbécile*, des élèves imbéciles, et aussi des enseignants imbéciles (images qu'ils

---

<sup>321</sup> La figure de l'imbécile est ici construite, non pas comme celui qui manquerait d'intelligence, mais comme celui qui manque de connaissance, de compétence.

ont eux-mêmes intégrées) pour mettre en évidence la disqualification inhérente à la conception élitiste de la littérature. Ceci permet de repenser la définition de la littérature, le rapport à la littérature et le rapport entre littérature et lecture scolaire. L'enseignement de la lecture scolaire vise une lecture littéraire, mais il existe une littérature, qui selon les conceptions habituelles, apparaît aux enseignants comme « inenseignable ».

### **3. Apports de la thèse**

Nous avons proposé une thèse en ouvrant des pistes théoriques et méthodologiques innovantes pour étudier deux notions : l'archiélève lecteur et le geste de planification. Nos analyses ont permis d'enrichir les connaissances didactiques sur les élèves et sur le travail enseignant, sur la conception de l'enseignement de lectures réputées littéraires et la codétermination de ces trois pôles didactiques.

Notre démarche originale nous a permis de rendre compte sous un nouvel angle de la dynamique didactique de la co-construction d'un objet, particulièrement, de la lecture réputée littéraire. Ceci a été fait en plaçant les élèves au cœur de nos analyses. Pour étudier leur rôle dans les séquences, nous avons élaboré une méthodologie permettant de décrire l'archiélève lecteur à travers les propos de l'enseignant, pour le confronter ensuite aux caractéristiques des élèves de la classe durant les activités.

La particularité de notre analyse sur la planification vis-à-vis des nombreuses études antérieures est que nous l'avons envisagée sous l'angle d'un même objet d'enseignement étudié à travers plusieurs niveaux scolaires. Définie comme geste didactique, la planification a également permis de mettre au jour la projection de l'archiélève lecteur. Nous avons pu mettre en évidence l'archiélève et ses caractéristiques variant selon les enseignants, selon les niveaux scolaires des élèves et selon les textes.

Les moments de contributions des élèves ont été étudiés comme lieux privilégiés d'apports des élèves à la construction de l'objet d'enseignement. Ces obstacles se sont révélés être des apports pour la séquence ou des outils indiquant les tensions didactiques, ontogénétiques ou épistémologiques. Les contributions, facteurs d'imprévus et de modifications de plans, ont été mises en évidence comme un moteur essentiel de la dynamique de l'enseignement. Différentes typologies ont pu être élaborées pour comprendre le rôle des modifications sur le déroulement des séquences et sur l'objet enseigné.

### **4. Limites de la recherche et ouverture vers des perspectives nouvelles**

Bien que l'objectif était d'observer les pratiques habituelles d'enseignement de deux textes réputés littéraires, certains éléments du dispositif de recherche ont pu influencer les pratiques des enseignants. Premièrement, le fait d'avoir imposé deux textes identiques à enseigner à tous les enseignants dans les trois niveaux présente des avantages (car cela permet de comparer les pratiques d'enseignement d'un même objet) mais aussi des inconvénients : peut-on observer des pratiques habituelles à propos de l'enseignement de textes qui ne correspondent pas forcément aux choix habituels (ou imposés) des textes par les enseignants ?

Deuxièmement, nous avons vu que la planification est intrinsèquement liée à l'évaluation, aussi bien sommative que formative. Cependant, étant donné que les séquences étaient décrochées du programme de l'année, les enseignants ne prévoyaient pas forcément d'évaluer les contenus qui y étaient enseignés. Ceci explique également le nombre peu élevé de moments d'institutionnalisation. En cela, le geste de planification observé ne peut pas

correspondre totalement à une pratique habituelle car les enjeux ne sont pas les mêmes, ni pour les enseignants, ni pour les élèves.

Troisièmement, la conception de la réputation littéraire est liée à la validation des textes par l'institution scolaire. Ainsi lorsqu'un texte, par le processus de transposition didactique externe est transformé en objet à enseigner, le processus de transposition interne a lieu sur la base d'une validation en tant qu'objet d'enseignement pour la lecture réputée littéraire. La particularité du contexte de recherche est intervenue à cet égard : si les textes étaient imposés par le plan d'étude, il est probable que les discours des enseignants auraient été différents. La figure de résistance à l'enseignement de la nouvelle n'aurait peut-être pas été observée. Cependant, celle-ci met en évidence une force de la recherche dans ce qu'elle a de révélateur : alors que les enseignants enseignent la lecture réputée littéraire selon certaines méthodes, celles-ci ne semblent pas pouvoir être appliquées à tout texte réputé littéraire.

Nous devrions vérifier si la posture de « résistance »<sup>322</sup> des enseignants dépasse une résistance au dispositif de recherche, c'est-à-dire lorsque les enseignants ont des appréhensions vis-à-vis de ce qui leur est demandé et qu'ils estiment que les chercheurs leur ont demandé, « sadiquement », d'enseigner un texte « inenseignable », « super compliqué » sans matériel didactique à disposition. Au-delà de ce biais de la recherche, il est possible que les enseignants résistent en partie ou fassent ressentir leurs appréhensions en classe pour l'enseignement d'autres objets qu'ils apprécient moins.

Quatrièmement, le fait d'inclure une recherche particulière dans une recherche globale au sein d'une équipe de chercheurs présente de nombreux avantages : il facilite le recueil des données et permet d'avancer dans le traitement des données et leurs interprétations. Cependant, les objectifs des diverses recherches sont différents et les entretiens doivent prendre en compte les objectifs variés de l'équipe.

Ainsi, si nous devons continuer notre « recherche de l'archiélève lecteur », nous étudierions sa caractérisation dans les discours portant sur des séquences d'enseignement faisant partie du programme de l'année et dont les contenus seraient enseignés en vue d'une évaluation. Toutefois, nous avons montré que la présence de la nouvelle de Lovay et son caractère didactiquement et littérairement contrasté par rapport à la fable, a permis de faire émerger une différenciation dans la manière de concevoir l'archiélève lecteur et le geste de planification et de mettre en évidence l'impact flagrant de la spécificité du texte dont la lecture est à enseigner.

Nous avons mis en avant que l'imposition d'un objet d'enseignement pour lequel l'enseignant a des appréhensions peut faire ressortir dans la présentation de l'objet un discours négatif (jusqu'à aller parfois à une sorte parfois de « sabotage ») influençant les élèves dans leur réceptivité. Ce serait donc intéressant d'étudier la corrélation entre la conception d'un objet imposé (non pas par une recherche mais) par le programme, sa présentation en classe et la réaction des élèves.

Aussi, il serait utile d'élaborer une analyse plus systématique des entretiens post pour repérer les indices de la transformation de l'archiélève *post* séquence à l'aide d'un canevas de questions portant spécifiquement sur les modifications de plans. Ceci pourrait se faire au moyen d'entretiens d'autoconfrontation avec le visionnage des moments de modifications pour observer comment les enseignants les expliquent. Il serait aussi pertinent de faire ressortir l'archiélève lors du discours durant l'entretien post. Nous observerions alors dans le discours des enseignants l'évolution de l'archiélève projeté par l'enseignant « à priori » à

---

<sup>322</sup> Nous parlons d'une posture de résistance différente de celle mise en évidence par Ciurel (2011b) qui correspond à ce que nous avons analysé comme des postures de rigidité vis-à-vis du plan prévu.

l'archiélève « à postériori », avec l'éclairage de l'élève « empirique » reconstruit à partir des comportements effectifs des élèves lors de la séquence.

Par ailleurs, nous avons étudié nos variables de façon synchronique. Il serait intéressant dans un travail postérieur de faire une étude longitudinale pour voir comment se modifie l'archiélève lecteur au fil de l'année scolaire. Des entretiens avec les élèves pourraient être réalisés pour approfondir le degré de correspondance de l'archiélève avec ceux-ci mais aussi pour situer leurs perceptions et leurs explications de leurs rôles en classe dans la construction de la séquence.

Enfin, nous avons pu mettre en évidence que l'archiélève lecteur n'est pas caractérisé selon des critères exclusifs de capacité des élèves mais que les enseignants se réfèrent à de nombreuses autres dimensions scolaires et extrascolaires lorsqu'ils planifient et, également, lorsqu'ils différencient au sein de la classe. Il serait nécessaire de proposer une étude didactique pour nuancer les théories de la différenciation effectuée par les enseignants et ainsi sortir d'un schéma entre « bons » « moyens » et « faibles » (qui transparait dans le discours des enseignants). Comme le proposent différents chercheurs, il est important de réfléchir à ce que tous ces groupes d'élèves comprennent afin d'identifier ce qui échappe aux caractérisations des enseignants, lorsqu'ils ne prennent pas en compte (ou n'ont pas conscience) des profils variés de lecteurs établis dans la recherche. La différenciation semble fondée sur l'ambivalence du principe d'exigence de la lecture scolaire : d'une part, les enseignants se réfèrent à de multiples caractéristiques scolaires et extrascolaires, souvent sur la base d'une conception littéraire (binaire et ambivalente) qu'ils ont intégrée, et d'autre part, lorsqu'ils se réfèrent aux capacités en lecture des élèves, ce ne sont pas les difficultés de lecture scolaire mises en évidence par les chercheurs qui sont pointées, mais des critères reposant plus sur une conception sociologique de la lecture, ne différenciant pas la lecture ordinaire de la lecture scolaire. Changer l'orientation des théories de la différenciation permet de transformer les conceptions des enseignants sur leurs élèves.

En outre, nous pensons que la conscientisation de la construction de l'archiélève et de son écart plus ou moins grand avec les élèves de la classe pourra également permettre un changement dans les pratiques. L'enseignant pourra soit être plus proche des élèves selon leurs caractéristiques spécifiques liées à la lecture scolaire dès la phase de planification ; soit avoir conscience de l'écart potentiel entre son plan adressé à un archiélève et les élèves durant la séquence effective, et ainsi se montrer flexible pour que le plan puisse être adapté selon les besoins spécifiques des élèves.





## BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Aeby Daghé, S. (2007). Quels sont les genres d'activités scolaires effectives spécifiques à l'enseignement de la lecture / littérature ? Lire *Candide* et *Le Cri de la Mouette*. Dans J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (pp. 393-404). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Aeby Daghé, S. (2008). *Candide, La Fée carabine et les autres... Un modèle didactique de la lecture/littérature*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse.
- Aeby Daghé, S. (2009a). Décrire et comprendre les pratiques d'enseignement de la lecture: une approche par les genres d'activité scolaire. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(3), 521-539.
- Aeby Daghé, S. (2009b). L'enseignement de la lecture entre tradition et nouveauté: une approche par les genres d'activité scolaire. Dans B. Daunay, I. Delcambre & Y. Reuter (dir.), *Didactique du français, le socioculturel en question*. (pp. 167-178). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Aeby Daghé, S. (2014). *Candide, La fée carabine et les autres... Un modèle didactique de la lecture/littérature au secondaire obligatoire*. Berne: Peter Lang.
- Aeby Daghé, S., Bain, D., Canelas Trevisi, S., Sales Cordeiro, G., Dolz, J., Gagnon, R., Jacquin, M., Ronveaux, C., Schneuwly, B., Thévenaz-Christen, T. et Toulou, S. (2009). Une analyse multifocale. Dans B. Schneuwly & J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (pp. 101-114). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Aeby Daghé, S. et Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. Dans D. Bucheton & O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: Un défi pour la recherche et la formation* (pp. 83-105). Bruxelles: de Boeck.
- Aeby Daghé, S. et Schneuwly, B. (à paraître). Des dispositifs pour enseigner la lecture littéraire : le commentaire au centre – les discours comme révélateurs. Dans B. Schneuwly & C. Ronveaux (dir.), *Lecture de littérature au fil des niveaux scolaires. Analyse comparative de l'enseignement de deux textes contrastés*.
- Aldon, G. (2011). *Interactions didactiques dans la classe de mathématiques en environnement numérique : construction et mise à l'épreuve d'un cadre d'analyse exploitant la notion d'incident*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Lyon.
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz & E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-94). Bruxelles: de Boeck.
- Alphonse, J. R. et Leblanc, R. (2014). L'enseignement explicite : une stratégie d'enseignement efficace en lecture, en écriture et en mathématiques. Consulté le 2 septembre 2016, sur le site des troubles d'apprentissage TA@l'école dans <http://www.taalecole.ca/fonctions-executives/lenseignement-explicite/>
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.
- Althusser, L. (1965). L'objet du « Capital ». Dans L. Althusser, E. Balibar, R. Establet & P. Macherey (dir.), *Lire le Capital*. Paris: Editions Maspero.

- Amade-Escot, C. et Marsenach, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive. Questions théoriques et méthodologies*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Amossy, R. (2012). *L'argumentation dans le discours*. Paris: Armand Colin.
- Artigues, M. (2004). *L'observation de classes dans tous ses états*. Compte rendu de la journée de Séminaire des formateurs du dispositif d'entrée dans le métier de l'académie de Créteil.
- Astolfi, J.-P. (2011). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris: Seuil.
- Bachelard, G. (1938/2003). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris.
- Bagnoud, A. (22 janvier 2008). Réverbération, de Jean-Marc Lovay. Blogres, le blog d'écrivains. Littérature, opinions, actualité. Consulté le 15 octobre 2012 dans <http://blogres.blog.tdg.ch/archive/2008/01/22/r%C3%A9verb%C3%A9ration-de-jean-marc-lovay.html>
- Bain, D. (1979). Inégalité devant l'évaluation, orientation et réussite à l'école secondaire. Dans L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. (pp. 75-79). Berne: Peter Lang.
- Bain, D. et Erard, S. (à paraître). Le questionnaire : quelles utilisations pour la lecture de textes littéraires ? Dans B. Schneuwly & C. Ronveaux (dir.), *Lecture de littérature au fil des niveaux scolaires. Analyse comparative de l'enseignement de deux textes contrastés*.
- Bain, D. et Schneuwly, B. (1993). Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. Dans L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (dir.), *Evaluation formative et didactique du Français* (pp. 51-81). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Balhoul, J. (1990). *Lectures précaires. Etude sociologique sur les faibles lecteurs*. Paris: Centre Georges Pompidou – Bibliothèque publique d'information/Service des études et de la recherche.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.
- Barrère, A. (2011). En regard: la double dialectique de la préparation de cours. Dans B. Daunay (dir.), *Les écrits professionnels des enseignants* (pp. 141-145). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Batteau, V. (en cours de rédaction). *Une étude de l'évolution des pratiques d'enseignants primaires vaudois dans le cadre du dispositif de formation de lesson study en mathématiques*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1989). *Le niveau monte*. Paris: Seuil.
- Bautier, E. (2005). Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation. *Langage et société*, 111, 51-72.
- Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et formation*, 51, 105-118.
- Bautier, E. (2010). Changements curriculaires, des exigences contradictoires qui construisent des inégalités politique ? Dans B. A. Choukri (dir.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* Paris: Armand Colin.
- Bautier, E., Crinon, J., Delarue-Breton, C. et Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-80.
- Bautier, E. et Delarue-Breton, C. (2013). *Littératie scolaire et textes composites au cycle 2 de l'école primaire: l'exemple de la lecture d'un manuel scolaire de SVT*. Article soumis pour discussion au Symposium « Pour une construction empirique de l'archi-élève

- lecteur et scripteur » aux 13e Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF), Université de Genève, Suisse.
- Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 89-100.
- Bautier, E. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage: programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. Dans J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux* (pp. 105-122). Paris: La Dispute.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité: théorie, recherche, critique*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Besson, M.-J. p., Genoud, M.-R., Lipp, B. et Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du Français*. Lausanne: Office romand des Editions et du Matériel scolaire.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.
- Blanchard-Laville, C. (2003). *Une séance de cours ordinaire: "Mélanie tiens passe au tableau"*. Paris: L'Harmattan.
- Bloch, I. (2005). *Quelques apports de la théorie des situations à la didactique des mathématiques dans l'enseignement secondaire et supérieur*. HDR en sciences de l'éducation, Université de Paris 7, Paris.
- Bonnéry, S. (2011). Les définitions sociales de l'apprenant : approche sociologique, interrogations didactiques. *Recherches en didactiques*, 12.
- Bonnéry, S., Crinon, J. et Simons, G. (2016). Les élèves face aux outils pédagogiques: quels risques d'inégalités? *Recherche en Education*, 25, 3-11.
- Borko, H. et Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation : differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26(4), 473-498.
- Bos, W. et Tarnai, C. (1989). *Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie*. München: Waxmann Wissenschaft.
- Bouffartigue, J. et Delrieu, A.-M. (1981). *Trésors des racines grecques*: Ill. de Blachon. Paris: Belin.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Bouvet, R. (2007). Le plaisir de l'indétermination. Dans B. Gervais & R. Bouvet (dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire* (pp. 111-132). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bres, J. (1999). L'entretien et ses techniques. Dans L.-J. Calvet & P. Dumont (dir.), *L'enquête sociolinguistique* (pp. 61-76). Paris: L'Harmattan.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P., (resp.), Amigues, R., Arnoux, M., Barré-De Miniac, C., Clanet, J., Dessus, P., Halté, J.-F., Maurice, J.-J., Perrin-Glorian, M.-J. et Raby, F. (2002). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Note de synthèse pour Cognitique, Programme Ecole et Sciences Cognitives*. Grenoble: Université Pierre-Mendès-France.
- Bromme, R. (1987). Teachers' assessment of students' difficulties and progress in understanding in the classroom. Dans J. Calderhead (dir.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 125-146). London: Cassell.

- Bromme, R. (1989). The «collective student» as the cognitive reference point of teachers' thinking about their students in the classroom. Dans J. Lowyck & C. M. Clark (dir.), *Teacher thinking and professional action: studia paedagogica n°9* (pp. 209-222). Leuven: Leuven University Press.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Neuchâtel et Paris: Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2010). *Une introduction aux théories de l'action*. Genève: Carnets des Sciences de l'Éducation, FPSE, Université de Genève.
- Bronckart, J.-P., Bain, D. E., Schneuwly, B., Davaud, C. et Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. et Dolz, J. (2002). Quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? Dans J. Dolz & E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 27-44). Bruxelles: de Boeck.
- Bronckart, J.-P. et Plazaola Giger, M. I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- Brousseau, G. (1986a). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherche en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Brousseau, G. (1986b). *La relation didactique: le milieu*. Actes de la 4e école d'été de didactique des mathématiques, IREM de Paris 7.
- Brousseau, G. (1986c). Le contrat didactique : le milieu. *Recherche en didactique des mathématiques*, 309-336.
- Brousseau, G. (1998a). Le contrat didactique: l'enseignant, l'élève et le milieu. Dans G. Brousseau (dir.), *Théories des situations didactiques* (pp. 299-327). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (1998b). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (2003). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques. Consulté le 27 septembre 2015 dans [http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire\\_V5.pdf](http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf)
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: Editions Universitaires du Sud.
- Bru, M. (1992). Variabilité et variété didactiques: une nouvelle approche des conduites d'enseignement. *Les Sciences de l'éducation*, 1-2, 11-26.
- Bru, M. (1994). *Coopération et organisation pédagogique des conditions d'apprentissage*. Salon des apprentissages individualisés et personnalisés. I.D.E.M Supplément à « Chantiers 44 ». Pédagogie Freinet.
- Bucheton, D. et Dezutter, O. (2007). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles: de Boeck.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Bulea Bronckart, E. (2009). Types de discours et interprétation de l'agir : le potentiel développemental des « figures d'action ». *Estudos Linguísticos / Linguistics Studies*, 3, 135-152.
- Bulea Bronckart, E. (2014a). Interprétation de l'agir et saisie des dimensions didactiques dans l'analyse des pratiques enseignantes. Dans F. Neveu, P. Blumenthal, L. Hriba, A. Gerstenberg, J. Meinschaefer & S. Prévost (dir.), *Actes du 4e Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF)* (Vol. 8, pp. 883-900). Paris: EDP Sciences.

- Bulea Bronckart, E. (2014b). *Langage, interprétation de l'agir et développement. Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative*. Saarbrücken: Presses Académiques Francophones.
- Cadet, B. (1997). Les prises de décision en situation d'interface pédagogique : espérance ou expérience? *Les Sciences de l'Éducation*, 4-5, 5-20.
- Cain, K. et Oakhill, J. (2007). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language*. New York: The Guilford Press.
- Calderhead, J. (1983). *Research into teachers' and student teachers' cognitions: Exploring the nature of classroom practice*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Campanale, F. (2005). Pédagogie différenciée/différenciation pédagogique: Luxe ou nécessité? Consulté le 27 août 2016 dans Site SAPEA-IUFM de Grenoble, <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/pedadiff.html>
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres: pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles: de Boeck & Duculot.
- Cardon-Quint, C. (2008, juillet). *L'enseignement du français à l'épreuve de la démocratisation (1959-2001)*. Communication présentée au 30e congrès de l'International Standins Conference for the History of Education, Rutgers.
- Carter, K., Sabers, D., Cushing, K., Pinnegar, S. et Berliner, D. C. (1987). Processing and using information about students : a study of expert, novice, and postulant teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3(2), 147-157.
- Casalfiore, S. (2000). L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants. *Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 6.
- Castelli, L., Crescentini, A. et Pagnossin, E. (2014). Méthodes mixtes de recherche en éducation: introduction. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 17, 19-30.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35, 185-208.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris: Retz.
- Chabanne, J.-C., Desault, M., Dupuy, C. et Aigoïn, C. (2008). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation. *Repères*, 37, 227-260.
- Chappet-Pariès, M., Robert, A. et Rogalski, J. (2008). Que font des élèves de troisième et de quatrième avec un même enseignant dans une séance de géométrie? Ou de la stabilité des pratiques. Dans F. Vandebrouck (dir.), *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants* (pp. 95-137). Toulouse: Octarès.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Charles, M. (1977). *La Rhétorique de la lecture*. Paris: Seuil.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles: de Boeck.
- Charlier, E. et Donnay, J. (1987). Un enseignant : un décideur. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 24(2), 193-223.
- Chartier, A.-M. et Hache, C. (rééd. 2000). *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Service des études et de la recherche. Paris: BPI Centre Pompidou, Fayard.
- Chartier, A.-M. et Hébrard, J. (2000). *Discours sur la lecture 1880-2000*. Paris: Fayard.
- Chautard, P. et Huber, M. (1999). *La gestion des imprévus par l'exercice du jugement pédagogique*. Dijon: ENESAD, rapport de recherche.
- Chautard, P. et Huber, M. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants: quelles ressources pour le développement de leur [sic] compétences professionnelles?* Paris: L'Harmattan.

- Chervel, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français: histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris: Retz.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission: Un point de vue didactique. *Skhôle*, 7, 45-64.
- Chiss, J.-L. (2000). La progression: un problème typiquement didactique. Dans D. Coste & D. Véronique (dir.), *La notion de progression* (pp. 67-70). Lyon: ENS Éditions.
- Chrysochoou, X., Picard, M. et Pronine, M. (2001). Explications de l'échec scolaire. Les théories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle de l'élève. *Ville-École-Intégration (VEI) enjeux Migrants-Formation, L'école pour tous : quel avenir ?*, 127, 178-194.
- Cicurel, F. (2007). L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque. Dans M. I. Plazaola Giger & K. Stroumza (dir.), *Paroles de praticiens et description de l'activité* (pp. 17-36). Bruxelles: de Boeck
- Cicurel, F. (2011a). Le dire sur le faire: un retour (possible?) sur l'action d'enseignement. Dans V. Bigot & L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (pp. 51-69). Paris: Riveneuve éditions.
- Cicurel, F. (2011b). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- Cicurel, F. (à paraître). Reconfigurer l'action enseignante pour la (re) découvrir : traces du répertoire didactique évolutif. *Phronesis*.
- Clark, C. M. et Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan Publishing Company.
- Clark, C. M. et Yinger, R. J. (1977). *Research on Teacher Planning. Curriculum inquiry*, 7(4), 279-303.
- Clark, C. M. et Yinger, R. J. (1979). Three Studies of Teacher Planning. *Research Series*, 55.
- Clerc, A. et Deschoux, C.-A. (2013). *Vous avez dit évaluation dynamique ? Une évaluation dynamique, nécessairement collective et visant à s'inscrire dans un processus de sémiotisation des apprentissages scolaires*. Article soumis pour discussion au Symposium « Pour une construction empirique de l'archi-élève lecteur et scripteur » aux 13e Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF), Université de Genève, Suisse.
- Clivaz, S. (2011). *Des mathématiques pour enseigner, analyse de l'influence des connaissances mathématiques d'enseignants vaudois sur leur enseignement des mathématiques à l'école primaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17047>
- Clivaz, S., Daina, A., Dorier, J.-L. et Vendaiera-Marechal, C. (2013). Diversité d'approches en didactique des mathématiques dans des contextes d'enseignement primaire en Suisse romande. Dans J.-L. Dorier (dir.), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (pp. 279-296). Bruxelles: de Boeck.
- Clot, Y. et Béguin, P. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. Consulté le 18 septembre 2016 dans <http://activites.revues.org/1237>
- Combe, D. (1992). *Les genres littéraires*. Paris: Hachette.
- Congiu, C. (1989). Étouffer, c'est étouffer. *Nouvelles nouvelles, numéro spécial*, 95-96.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.

- Creswell, J. W. et Garrett, A. L. (2008). The Movement of Mixed Method Research and the Role of Educators. *South Africa Journal of Education*, 28, 321-333.
- Crinon, J. et Richard-Principalli, P. (2013). *Littérature scolaire et textes composites au cycle 2 de l'école primaire: l'exemple d'albums de jeunesse*. Article soumis pour discussion au Symposium « Pour une construction empirique de l'archi-élève lecteur et scripteur » aux 13e Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF), Université de Genève, Suisse.
- Dahllöf, U. S. et Lundgren, U. P. (1970). Macro- and micro- approaches combined for curriculum process analysis: a swedish educational field project. *Report from the institute of education, 10*. Goteborg: University of Goteborg.
- Daina, A. (2013). *Utilisation des ressources: de la préparation d'une séquence à sa réalisation dans la classe de mathématiques/cinq études de cas sur la notion d'aire dans l'enseignement primaire genevois*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse.
- Darimont, J.-P. (2013). Accompagner la planification. Négocier et expliciter. Dans M. De Kesel, M. Bouhon, J.-L. Dufays & J. Plumet (dir.), *La planification des apprentissages. Comment les enseignants préparent-ils leurs cours ?* (pp. 65-73). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Daunay, B. (1999). La "lecture littéraire" : les risques d'une mystification. *Recherches*, 30, 29-59.
- Daunay, B. (2002). *Eloge de la paraphrase*. Vincennes: Presses universitaires de Vincennes.
- Daunay, B. (2005). "La fiche de préparation". Dans B. Daunay, R. Hassan, B. Lepez & M. Morisse (dir.), *Rapport de recherche BQR: Les écrits professionnels des enseignants, approche didactique*. Université Charles-de-Gaules, Lille 3.
- Daunay, B. (2006). Lecture littéraire et disqualification scolaire. *Lidil*, 33, 19-35.
- Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature: note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 159, 139-189.
- Daunay, B. (2008). Performances et apprentissages disciplinaires. *Les Cahiers Théodile*, 9, 7-24.
- Daunay, B. (2011a). L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français. *Recherches en Didactiques*, 11, 49-66.
- Daunay, B. (2011b). Parcours au sein des écrits professionnels des enseignants. Dans B. Daunay (dir.), *Les écrits professionnels des enseignants* (pp. 15-34). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Daunay, B. (2014a). De l'imbécile en didactique du français. Dans J.-L. Dufays & B. Daunay (dir.), *Didactique du français: du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (pp. 175-186). Bruxelles: de Boeck.
- Daunay, B. (2014b, février). *Quelle didactique de la littérature en classe de français au collège?* Communication présentée à l'occasion de la parution du dossier CEPEC n°81, CEPEC de Lyon.
- Daunay, B. (2016). Quelques réflexions sur le sujet d'une description didactique. *Éducation et didactique*, 10(2), 123-136.
- Daunay, B. (dir.). (2011c). *Les écrits professionnels des enseignants*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Daunay, B. et Dufays, J.-L. (2011, septembre). *Didactique du français langue première : quelle place pour le point de vue des élèves ?* Communication présentée au symposium organisé au sein des 12e Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF), Université catholique de Louvain, Belgique.



- Daunay, B. et Dufays, J.-L. (2014). *Didactique du français: du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*. Louvain-la-Neuve: de Boeck.
- Daunay, B. et Fluckiger, C. (2011). Enfant-élève-apprenant: une problématique didactique. *Recherches en Didactiques*, 11, 7-16.
- De Bruyne, N. et Noiroux, G. (2013). La planification. Contrainte administrative ou outil pédagogique ? Dans M. De Kesel, M. Bouhon, J.-L. Dufays & J. Plumet (dir.), *La planification des apprentissages. Comment les enseignants préparent-ils leurs cours ?* (pp. 141-158). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- De Croix, S. (2010). *Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire. Une recherche-action en didactique de la lecture littéraire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, Belgique.
- De Croix, S. (2011). Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire. Echos d'une recherche-action en didactique de la lecture littéraire. *La Lettre de l'Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français*, 49, 6-10.
- De Croix, S. (2013). *Comprendre et « modéliser » l'activité de lecture de l'élève réputé « mauvais lecteur » par le biais et à l'issue d'une étude qualitative longitudinale ?* Article soumis pour discussion au Symposium « Pour une construction empirique de l'archi-élève lecteur et scripteur » aux 13e Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF), Université de Genève, Suisse.
- De Croix, S. et Ledur, D. (2005). Ecrire son autobiographie de lecteur ou comment entrer en didactique de la lecture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 31-40.
- De Croix, S. et Ledur, D. (2014). Construire des savoirs sur l'activité de lecture afin de développer les compétences des élèves en difficulté : l'inaccessible rêve? *Education et Formation*, e-302, 44-55.
- De Kesel, M., Bouhon, M., Dufays, J.-L. et Plumet, J. (2013). *La planification des apprentissages. Comment les enseignants préparent-ils leurs cours ?* Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- De Landsheere, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. Liège: Georges Thone.
- Delamotte-Légrand, R. et Penloup, M.-C. (2011). De la dialectique enfant/élève dans les pratiques langagières. *Recherches en Didactiques*, 11, 17-34.
- Denizot, N. (2008). *Genres littéraires et genres textuels en classe de français*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Lille 3.
- Denizot, N. (2010). Genres littéraires et genres textuels dans la discipline français. *Pratiques*, 145/146, 211-230.
- Denizot, N. (2013). *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*. Bruxelles: Peter Lang.
- Dessus, P. (1995). La planification de séquences d'enseignement, du novice à l'expert. *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, 4, 7-23.
- Dessus, P. (2002). Les effets de la planification sur l'activité de l'enseignant en classe. Dans P. Bressoux (dir.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Note de synthèse pour Cognitique, Programme Ecole et Sciences Cognitives* (pp. 17-28). Grenoble: Université Pierre-Mendès-France.
- Dessus, P. et Maurice, J.-J. (1998). Les décisions de l'enseignant à l'aune de valeurs rationnelles. *Spirale*, 21, 47-56.
- Dezutter, O. et Babin, J. (2013). *L'archi-élève, organisateur de la pratique; une étude secondaire de données relatives à l'enseignement de l'œuvre complète au collégial québécois*. Article soumis pour discussion au Symposium « Pour une construction empirique de l'archi-élève lecteur et scripteur » aux 13e Rencontres internationales du

- réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF), Université de Genève, Suisse.
- Dolz, J., Gabathuler, C. et Vuillet, Y. (2015, avril). *Tâches et obstacles en didactique du français*. Texte de cadrage pour le symposium organisé au sein du Colloque du Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignantes (CAHR), Université de Genève, Suisse.
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137-138, 179-198.
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2016). Des outils pour saisir la complexité des objets à enseigner et des pratiques d'enseignement et de formation. Dans V. Lussi Borer & L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (pp. 107-123). Paris: Presses universitaires de France.
- Dolz, J., Gagnon, R. et Canelas Trevisi, S. (2009). Les cartes conceptuelles. Dans B. Schneuwly & J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (pp. 65-75). Rennes: Presses universitaires de France.
- Dolz, J., Gagnon, R. et Thévenaz-Christen, T. (2009). Eclairage historique des objets d'enseignement analysés. Dans B. Schneuwly & J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (pp. 45-64). Rennes: Presses universitaires de France.
- Dolz, J. et Ollagnier, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: de Boeck.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- Dorier, J.-L. (2012). La démarche d'investigation en classe de mathématiques: quel renouveau pour le questionnement didactique? Dans B. Calmettes (dir.), *Démarches d'investigation. Références, représentations, pratiques et Formation et pratiques d'enseignement en questions*.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Jean-Baptiste, M. et Mével, J.-P. (dir.). (2007). *Grand dictionnaire - Linguistique & Sciences du langage*. Paris: Larousse.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris: Minuit.
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture: Essai sur la réception littéraire*. Liège: Mardaga.
- Dufays, J.-L. (2001). Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires. *Enjeux*, 51-52, 7-20.
- Dufays, J.-L. (2005). La lecture littéraire, une notion plurielle. Dans J.-L. Dufays, L. Gemenne & D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire: histoire, théories, pistes pour la classe* (pp. 87-97). Bruxelles: de Boeck.
- Dufays, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des «pratiques du terrain» aux modèles théoriques. *Lidil*, 33, 79-101.
- Dufays, J.-L. (2007). Le pluriel des réceptions effectives. Débats théoriques et enjeux didactiques. *Recherches*, 46, 71-90.
- Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux*, 83.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire: histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles: de Boeck.
- Dumortier, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage: théorie et pratique*. Bruxelles: de Boeck & Duculot.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Durand, M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Durler, H. (2016). L'autonomie de l'élève et ses supports pédagogiques. *Recherche en Education*, 25, 57-67.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula, le rôle du lecteur*. Paris: Grasset & Fasquelle.

- Edmonds, G. S., Branch, R. C. et Mukherjee, P. (1994). A conceptual framework for comparing instructional design models. *Educational Technology Research and Development*, 42(4), 55-72.
- Eloy, F. (2011). Rapport scolaire à la musique et modalités d'écoute juvéniles: des tensions aux phénomènes d'"importation". *Recherches en Didactiques*, 11, 111-126.
- Fallenbacher, F. et Ronveaux, C. (à paraître). "C'est simple ! Je parle d'un quotidien". Quelque(s) lecture(s) de Lovay et la nouvelle transposée. Dans B. Schneuwly & C. Ronveaux (dir.), *Lecture de littérature au fil des niveaux scolaires. Analyse comparative de l'enseignement de deux textes contrastés*.
- Fallenbacher, F. et Wirthner, M. (à paraître). La "Négresse" et le "Loup" au fil des régulations en classe. Dans B. Schneuwly & C. Ronveaux (dir.), *Lecture de littérature au fil des niveaux scolaires. Analyse comparative de l'enseignement de deux textes contrastés*.
- Farinelle, E. et Wanlin, P. (2012). *Quelles connaissances les enseignants ont-ils de leurs élèves et comment s'en servent-ils ?* Actes du 24e colloque de L'Admée-Europe. L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel, Luxembourg.
- Favre, D. et Favre, C. (2000). L'élève "morcelé" est-il encore un sujet? Dans G. Chappaz (dir.), *La dimension affective dans l'apprentissage et la formation* (pp. 53-87). Marseille, Université de Provence, CRDP.
- Fialip-Baratte, M. (2011). Préparations. Dans B. Daunay (dir.), *Les écrits professionnels des enseignants* (pp. 117-140). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Eléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec: Editions Nota bene.
- Filliettaz, L. (2005). Mise en discours de l'agir et formation des enseignants. Quelques réflexions issues des théories de l'action. Le français dans le monde. *Le français dans le monde, Numéro spécial*, 20-31.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris: Dunod.
- Fraenkel, B. et Mbodj, A. (2010). New Literacy Studies : un courant majeur sur l'écrit. *Langage et société*, 133.
- Fraisse, E. et Houdart-Merlot, V. (2004). *Les enseignants et la littérature : la transmission en question*. Actes du colloque de l'Université de Cergy-Pontoise, SCÉRÉN-CRDP de Créteil.
- Franck, O. (2015a). *Le prévu et l'imprévu de la séquence d'enseignement : A quel élève l'enseignant s'adresse-t-il lorsqu'il planifie sa leçon ?* Article soumis pour discussion au Symposium « Le point sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture du primaire au postsecondaire » aux 14e Rencontres internationales du réseau de Recherche Education et Formation (REF), Université de Montréal, Canada.
- Franck, O. (2015b). Recension de l'ouvrage : Gruson, Brigitte, Forest, Dominique & Loquet, Monique (2012). Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 188-193.
- Franck, O. (à paraître). Modification des plans d'enseignement: un espace d'invention pour enseignants et élèves. Dans B. Schneuwly & C. Ronveaux (dir.), *Lecture de littérature au fil des niveaux scolaires. Analyse comparative de l'enseignement de deux textes contrastés*.
- Franck, O. et Ronveaux, C. (2015, juin). *Who sings during the lesson? 3 views on the "steering group"*. symposium organisé au sein du 10th International Association for the Improvement of Mother Tongue Education (IAIMTE): Languages, Literatures & Literacies, Odense, University of Southern Denmark.

- Franck, O. et Schneuwly, B. (2013). *Genres d'activité scolaire et appropriation du texte dans l'enseignement de texte littéraire*. Actes du 3e Colloque International de l'Association pour les Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD).
- Franck, O. et Schneuwly, B. (à paraître). A la rencontre du texte : d'une longue médiation à l'entrée immédiate. Dans B. Schneuwly & C. Ronveaux (dir.), *Lecture de littérature au fil des niveaux scolaires. Analyse comparative de l'enseignement de deux textes contrastés*.
- Gabathuler, C. (2015). *La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires. Analyse comparative de pratiques effectives au fil des niveaux scolaires*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse.
- Gabathuler, C. et Vedrines, B. (à paraître). Des pratiques d'enseignement de la littérature : quelques jalons historiques et analyses de pratiques effectives. Dans B. Schneuwly & C. Ronveaux (dir.), *Lecture de littérature au fil des niveaux scolaires. Analyse comparative de l'enseignement de deux textes contrastés*.
- Gabathuler, C. et Vuillet, Y. (2015, avril). *Les moyens d'enseignement officiels du cycle III : tâches et obstacles*. Communication présentée au Colloque du Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignantes (CAHR), Université de Genève, Suisse.
- Gagnon, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale: de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse.
- Gauvin, I. et Boivin, M.-C. (2012). La théorie de la transposition didactique: un outil conceptuel pour décrire les savoirs grammaticaux élaborés en classe par les élèves. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(3), 10-24.
- Genette, G. (1972). *Figures II et III*. Paris: Seuil.
- Genette, G. (1979). *Introduction à l'architexte*. Paris: Seuil.
- George, A. L. (1959). Quantitative and qualitative approaches to content analysis. Dans I. de Sola Pool (dir.), *Trends in content Analysis* (pp. 7-32).
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: de Boeck.
- Gillet, P. (1992). *Construire la formation. Outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris: ESF.
- Gilli, Y. (1983). Le texte et sa lecture. Une analyse de l'acte de lire selon W. Iser. Consulté le 12 juillet 2013 dans <http://semen.revues.org/4261>
- Goigoux, R. (2001). Tâche et activité en didactique du français : contribution de la psychologie ergonomique. Dans J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen & M. Wirthner (dir.), *Acte du VIIIème colloque international de didactique du français langue maternelle*.
- Goigoux, R. (2002). Tâche et activité en didactique du français : l'apport de la psychologie ergonomique. Dans J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen & M. Wirthner (dir.), *Les tâches et leurs entours en classe de français: actes du VIIIème colloque international de didactique du français langue maternelle*. Neuchâtel: IRDP.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin: L'apprentissage de la lecture*, 1, 37-56.
- Goigoux, R. (2013). *À la recherche de l'archi-élève apprenti lecteur : comment les enseignants régulent-ils leur action en fonction de celle de leurs élèves ?* Article soumis pour discussion au Symposium « Pour une construction empirique de l'archi-élève lecteur et scripteur » aux 13e Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF), Université de Genève, Suisse.
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2013). *Lectorino et Lectorinette*. Paris: Retz.

- Gomez, F. (2004). De l'analyse du travail à l'analyse des pratiques enseignantes. *Recherche et formation*, 47, 105-126.
- Good, T. L. et Brophy, J. E. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of educational psychology*, 61(8), 385-374.
- Gruson, B., Forest, D. et Loquet, M. (2012). *Jeux de savoir. Etudes de l'action conjointe en didactique*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Hardy, A. (1969). Théorie et méthode stylistiques de M. Riffaterre. *Langue française*, 3(1), 90-96.
- Hébert, M. (2013). *Quels indices de différenciation dans l'habileté des élèves à justifier leurs propos à l'oral, en situation d'interaction entre pairs dans les cercles de lecture?* Article soumis pour discussion au Symposium « Pour une construction empirique de l'archi-élève lecteur et scripteur » aux 13e Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF), Université de Genève, Suisse.
- Hofer, M. (1981). Die Schülerspezifität in Einstellungen und Verhaltensweisen des Lehrers. Dans M. Haidl (dir.), *Lehrerpersönlichkeit und Lehrerrolle im sozial-integrativen Unterricht* (pp. 58-82). München: Lurz.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2014). Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe: les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. Dans B. Engler (dir.), *Disziplin - Discipline* (pp. 27-46). Fribourg: Academic Press.
- Hörstermann, T. et Krolak-Schwerdt, S. (2010). Teachers' typology of student categories: A cluster analytic study. Dans W. Gaul, A. Geyer-Schulz, L. Schmidt-Thieme & J. Kunze (dir.), *Challenges at the interface of data analysis, computer science, and optimization*. Karlsruhe: Springer.
- Houdart-Merlot, V. (1998). *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Paris: ADAPT.
- Houde, R. (1983). Genres et tendances : l'essai : sous-ensemble d'un ensemble. *Philosophique*, 10, 2, 403-407. *Philosophique*, 10(2), 403-407.
- Hymes, D. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier/Didier.
- Iser, W. (1976/1985). *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles: Madraga.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jacquet-Francillon, F. (2009). Le problème des déterminants socioculturels de la réussite scolaire: le cas du français. Dans B. Daunay, I. Delcambre & Y. Reuter (dir.), *Didactique du français, le socioculturel en question*. (pp. 37-49). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Jacquin, M. (2009). L'ouverture vers la communication: une demande des élèves. Dans B. Schneuwly & J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (pp. 185-198). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Jauss, H.-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.
- Jey, M. (1998). *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*. Metz: Université de Metz.
- Jonhson, R. B. et Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: a Research Paradigm Whose Time has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kervyn, B. (2013). *Points de vue sur l'entrée dans l'écriture d'élèves de cycle 3 : quand l'archi-élève scripteur du chercheur questionne celui de l'enseignant*. Article soumis pour discussion au Symposium « Pour une construction empirique de l'archi-élève lecteur et scripteur » aux 13e Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF), Université de Genève, Suisse.
- Kuentz, P. (1972). L'envers du texte. *Littérature*(7), 3-26.
- La Fontaine, J. d. (1991). *Les Fables. Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard.

- Laflotte, L. (en cours de rédaction). *Les compétences diagnostiques des enseignants et leurs connaissances sur le(ur)s élèves : nature, structure et procédure de récupération cognitive*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse.
- Laflotte, L. et Wanlin, P. (2015, juin). *Steering group effect during first language classroom teaching*. Communication présentée au symposium "Who sings during the lesson? 3 views on the "steering group", organisé au sein du 10th International Association for the Improvement of Mother Tongue Education (IAIMTE): Languages, Literatures & Literacies, Odense, University of Southern Denmark.
- Lahanier-Reuter, D. (2008). Performances et apprentissages mathématiques dans une école Freinet. *Revue française de pédagogie*, 153, 55-65.
- Lambrechts, P. et Plaisant, R. (2013). Planifier un cours d'histoire. Difficultés et plus-values observées. Dans M. De Kesel, M. Bouhon, J.-L. Dufays & J. Plumet (dir.), *La planification des apprentissages. Comment les enseignants préparent-ils leurs cours ?* (pp. 113-122). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Laurel, M. H. A. (2010). Introduction à la lecture de Jean-Marc Lovay: à propos du livre "Epître aux Martiens". *Carnets, D'un nobel à l'autre... numéro spécial automne-hiver*, 81-98.
- Lebeaume, J. (2011). Les élèves "sujets épistémiques" ou "sous instruits normalement doués": deux désignations datées avec leur épaisse gangue sociale. *Recherches en Didactiques*, 11, 35-48.
- Lebrun, M. (2000). *Regards actuels sur les Fables de La Fontaine*. Lille: Presses universitaires du Septentrion.
- Lefevre, G. et Murillo, A. (à paraître). Evolution de l'activité d'enseignement au cours de l'année : analyse à partir de la théorie de la conceptualisation dans l'action. *Education et Didactique*.
- Legendre, R. (dir.). (1988/1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Leinhardt, G. (1986). *Math Lessons: A contrasts of novice and expert competence*. Article présenté au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), San Francisco.
- Leinhardt, G. et Greeno, T. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 75-95.
- Léontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou: Éditions du progrès.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris: Presses universitaires de France.
- Leplat, J. (2001). Compétence et Ergonomie. Dans J. Leplat & M. De Montmollin (dir.), *Les compétences en ergonomie* (pp. 41-54). Toulouse: Octarès.
- Leplat, J. et Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3, pp. 49-63.
- Leutenegger, F. (2004, mars). *Le discours des élèves comme révélateur de leurs rapports au temps et au contrat didactiques*. Actes du congrès "Faut-il parler pour apprendre?" (Arras 24-26 mars 2004) [CD-ROM] Arras.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire: approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne: Peter Lang.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- Ligozat, F. (2009). De la tâche prescrite à la tâche effectivement réalisée en classe. Un double feuilleté d'analyse des tâches pour l'étude du didactique ordinaire. Dans S. Canelas-Trevisi, M.-C. Guernier, G. Sales Cordeiro & D.-L. Simon (dir.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant*. (pp. 233-250). Grenoble: ELLUG.
- Ligozat, F. et Leutenegger, F. (2008). Construction de la référence et milieux différentiels dans l'action conjointe du professeur et des élèves. Le cas d'un problème

- d'agrandissement de distances. *Recherches en didactique des mathématiques*, 28(3), 319-378.
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? Dans B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 195-216). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Lovay, J.-M. (1996). *La négresse et le chef des avalanches*. Genève: Zoé.
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U. P. (1973). *Pedagogical frames and the teaching process. A report from an empirical curriculum project*. Göteborg: Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Lundgren, U. P. (1977). *Model analysis of pedagogical processes*. Lund: Liber Publishing Company.
- Maingueneau, D. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris: Hachette.
- Maingueneau, D. (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris: Dunod.
- Margolinas, C. (1995). La structuration du milieu et ses apports dans l'analyse a posteriori des situations. Dans C. Margolinas (dir.), *Les débats de didactique des mathématiques* (pp. 89-102). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Margolinas, C. (2004). *Points de vue de l'élève et du professeur. Essai de développement de la théorie des situations didactiques*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Provence - Aix-Marseille I, France.
- Marinier, N. (1996). *Commentaire composé et explication de texte*. Paris: Seuil.
- Marlair, S. et Dufays, J.-L. (2011). (Faire) découvrir un texte littéraire en classe: ce que les variations du geste enseignant révèlent de la relation esthétique au texte. Dans J.-C. Chabanne & O. Dezutter (dir.), *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français* (pp. 83-106). Bruxelles: de Boeck.
- Marlair, S. et Dufays, J.-L. (2014). De l'apprenant à l'amateur: les aléas de la posture de lecteur. Dans J.-L. Dufays & B. Daunay (dir.), *Didactique du français: du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (pp. 107-122). Bruxelles de Boeck.
- Marlot, C. (2012). Relation entre notion d'efficacité et d'équité. Dans B. Gruson, D. Forest & M. Loquet (dir.), *Jeux de savoir. Etudes de l'action conjointe en didactique*. (pp. 131-153). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Marmy, V. (2012). *Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire intégrées à la production textuelle: entre les dire et les faire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne: Peter Lang.
- Massol, J.-F. (2004). *De l'institution scolaire de la littérature française (1870-1925)*. Grenoble: ELLUG.
- Matheron, Y. (2009). *Mémoire et étude des mathématiques: une approche didactique à caractère anthropologique*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Matheron, Y. (2011). Le travail du professeur de mathématiques relatif à la conception et la réalisation des phases de dévolution. *Éducation et didactique*, 5(3).
- Maurice, J.-J. (1996a). *Modélisation du savoir-faire de l'enseignant expérimenté: adaptation aux contraintes, anticipation, négociation, pilotage de la classe par les tâches scolaires*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université P. Mendes-France, Grenoble, France.
- Maurice, J.-J. (1996b). Problèmes multiplicatifs: l'expérience de l'enseignant, l'action effective de l'élève. *Recherches en didactique des mathématiques*, 16(3), 323-348.

- Maurice, J.-J. (1996c). Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action. *Revue Française de Pédagogie*, 114, 85-96.
- Maurice, J.-J. et Murillo, A. (2008). La distance à la performance attendue: un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 162, 67-79.
- Meizoz, J. (1994). *Le toboggan des images: lecture de Jean-Marc Lovay*. Genève: Zoé.
- Meizoz, J. (1996). Postface. Dans J.-M. Lovay (dir.), *La négresse et le chef des avalanches* (pp. 56-60). Genève: Zoé.
- Mercier, A. (1992). *L'élève et les contraintes temporelles de l'enseignement, un cas en calcul algébrique*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bordeaux I, France.
- Ministère de la culture / service des études et recherches (1982). *Pratiques culturelles des Français, évolution 1973-1981*. Paris: Dalloz.
- Morin, M.-F. et David, J. (2013). *Approcher l'écriture en début de scolarisation: apprentissages des élèves et actions de l'enseignant*. Article soumis pour discussion au Symposium « Pour une construction empirique de l'archi-élève lecteur et scripteur » aux 13e Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF), Université de Genève, Suisse.
- Morine-Dershimer, G. (1977, avril). *What's a Plan ? Stated and Unstated Plans for Lesson*. Communication présentée au colloque annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA) New York.
- Morine-Dershimer, G. (1978). Planning in Classroom Reality: An In-depth Look. *Educational research quarterly*, 3(4), 83-99.
- Murillo, A. (2010). Le choix du niveau de difficulté des tâches scolaires: des marges de manœuvre limitées pour les enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 29, 77-92.
- Murillo, A. et Lefeuve, G. (2015, juin). *Variations of the steering group during the course and during the year: determinants and conditions*. Communication présentée au symposium "Who sings during the lesson? 3 views on the "steering group", organisé au sein du 10th International Association for the Improvement of Mother Tongue Education (IAIMTE): Languages, Literatures & Literacies, Odense, University of Southern Denmark.
- Nonnon, É. (2007). L'école et ses "mauvais" lecteurs. *Repères*, 35, 5-30.
- Nonnon, É. (2008). Tensions et dynamique des interactions dans les échanges scolaires. Dans L. Filliettaz & M. Schubauer-Leoni (dir.), *Processus interactionnels et situations* (Vol. 11, pp. 43-65). Bruxelles: de Boeck.
- Otten, M. (1987). Sémiologie de la lecture. Dans M. Delcroix & F. Hallyn (dir.), *Introduction aux études littéraires. Méthodes du texte* (pp. 340-350). Bruxelles: Duculot.
- Perrenoud, P. (1979). Des différences culturelles aux inégalités scolaires : l'évaluation et la norme dans un enseignement indifférencié Dans L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 25-65). Berne: Peter Lang.
- Perrenoud, P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. *Éducation & Recherche*, 2, 198-212.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education Permanente*, 140(3), 123-144.



- Peytard, J. (1993). D'une sémiotique de l'altération. Consulté le 19 juillet 2016 dans <http://semen.revues.org/4182>
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris: Minuit.
- Piquée, C. et Sensevy, G. (2007). Lecture au cours préparatoire: une analyse empirique de l'influence des choix pédagogiques et didactiques. *Repères*, 36, 231-246.
- Pittard, J. (1990). *Et pourtant ils lisent*. Commission pédagogique du texte. Genève: Centre de Recherches Psychopédagogiques.
- Plane, S. (2010). Les apprentissages lexicaux: prescriptions, attentes et fonction. Le problème des "mots difficiles". Dans M. Rispaïl & C. Ronveaux (dir.), *Gros plan sur la classe de français et les objets effectivement enseignés* (pp. 61-90). Berne: Peter Lang.
- Porcher, L. (1987). Ordre des occasions, ordre des raisons. *Cahiers du CRELEF*, 25, 45-56.
- Rabatel, A. (2007). Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique. *Éducation et didactique*, 1(2), 89-116.
- Ragan, T. J. et Smith, M. L. (1996). Conditions-based models for designing instruction. Dans D. H. Jonassen (dir.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 541-569). New York: McMillan.
- Ramondetti, M.-J. (2006). *Etude d'un geste professionnel: l'enseignement de la méthode de la dissertation en sciences économiques et sociales*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Provence, Aix Marseille.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris: Fayard.
- Rancière, J. (2005). *La haine de la démocratie*. Paris: La fabrique.
- Rannou, N. (2013). L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours. Dans N. Rannou (dir.), *L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours* (pp. 3-7). Grenoble: ELLUG.
- Rastier, F. (1998). Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage. *Langages*, 129, 97-111.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris: Presses universitaires de France.
- Raymond, H. (1987). Du "soutien" à la différenciation. *Cahiers Pédagogiques « Différencier la pédagogie », numéro spécial*.
- Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris: Presses universitaires de France.
- Reuter, Y. (1990). Définir les biens littéraires ? *Pratiques*, 67, 5-14.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF.
- Reuter, Y. (2005a). Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique. *Les Cahiers Théodile*, 6, 33-40.
- Reuter, Y. (2005b). Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique. *Repères*, 31, 211-231.
- Reuter, Y. (2009). *L'analyse du récit*. Paris: Armand Colin.
- Reuter, Y. (2011). A propos de la notion de performance en didactiques. *Recherches en Didactiques*, 11, 129-142.
- Reuter, Y. (dir.). (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: de Boeck.
- Revaz, F. et Thévenaz-Christen, T. (2003). Le retour au texte: effets sur la compréhension. *Caractères*, 11(2), 11-20.
- Rey, A. (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris: Le Robert.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Riff, J. et Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants: Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 103, 81-107.
- Riffaterre, M. (1957). *Le style des Pléiades de Gobineau; essai d'application d'une méthode stylistique*. Genève: Droz.

- Riffaterre, M. (1964). L'étude stylistique des formes littéraires conventionnelles. *French Review*, XXXVIII, 3-14.
- Riffaterre, M. (1971). *Essais de stylistique structurale*. Paris: Flammarion.
- Riffaterre, M. (1982). L'illusion référentielle. Dans R. Barthes, L. Bersani, P. Hamon & I. Watt (dir.), *Littérature et réalité* (pp. 91-118). Paris.
- Robert, A. (2008a). La double approche didactique et ergonomique pour l'analyse des pratiques d'enseignants de mathématiques. Dans F. Vandebrouck (dir.), *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants* (pp. 59-68). Toulouse: Octarès.
- Robert, A. (2008b). Le cadre général de nos recherches en didactique des mathématiques. Dans F. Vandebrouck (dir.), *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants* (pp. 11-22). Toulouse: Octarès.
- Robert, A. et Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et de la technologie*, 2(4), 505-528.
- Roditi, E. (2001). *L'enseignement de la multiplication des décimaux en sixième, étude de pratiques ordinaires*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Paris 7.
- Roditi, E. (2003). Des outils issus de la didactique pour une analyse réflexive des pratiques. *Cahiers Pédagogiques*, 416, 25-27.
- Roditi, E. (2010). Le développement des pratiques enseignantes en mathématiques d'un professeur d'école : une étude sur dix années d'exercice. Dans M. Abboud-Blanchard & A. Flückiger (dir.), *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques* (pp. 201-229). Brest: IREM.
- Rogalski, J. (1999). *Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant*. Actes du 26e colloque COPIRELEM, Limoge.
- Rogalski, J. (2008). Le cadre général de la théorie de l'activité. Une perspective de psychologie ergonomique. Dans F. Vandebrouck (dir.), *La classe de mathématiques: activités des élèves et pratiques des enseignants* (pp. 23-30). Toulouse: Octarès.
- Ronveaux, C. (2007). L'usage des textes littéraires dans l'enseignement de la production écrite. Dans J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (pp. 181-190). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Ronveaux, C. (2011). *Construction empirique d'un archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture*. Contribution au symposium "Didactique du français langue première : quelle place pour le point de vue des élèves ?" aux 12e Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF).
- Ronveaux, C. (2012, juin). *De l'archi-lecteur empirique à l'utopie du sujet lecteur*. Communication présentée au sein du Colloque CEDILIT "Le sujet lecteur-scripteur : postures et outils pour des lecteurs divers et singuliers", Université Stendhal, Grenoble.
- Ronveaux, C. (2014). L'archi-élève lecteur entre tâche, activité et performance de lecture. Dans J.-L. Dufays & B. Daunay (dir.), *Didactique du français langue première : quelle place pour le point de vue des élèves ?* (pp. 119-138). Bruxelles de Boeck.
- Ronveaux, C. et Cordonier, N. (2007). L'alternance au service des objets de savoirs disciplinaires, de l'objet de formation à l'objet d'enseignement. Dans S. Vanhulle, F. Merhan & C. Ronveaux (dir.), *Alternances en formation* (pp. 143-163). Bruxelles: de Boeck & Larcier.

- Ronveaux, C. et Dufays, J.-L. (2006). La littérature comme on l'enseigne: analyse comparée de la construction d'un objet complexe à travers deux pratiques enseignantes. Dans B. Schneuwly & T. Thevenaz-Christen (dir.), *Analyse des objets enseignés. Le cas du français* (pp. 195-214). Bruxelles: de Boeck & Duculot.
- Ronveaux, C. et Franck, O. (2013, juillet). *Le principe dynamique de l'archi-élève dans l'enseignement de textes littéraires*. Communication présentée à la 4ème Rencontre internationale de l'Interactionnisme socio-discursif (ISD) : Activités, textes et langues: leur dynamique interactive et ses effets, Université de Genève, Suisse.
- Ronveaux, C. et Gabathuler, C. (à paraître). Lire "Le loup et l'agneau": une situation problème encadrée par la tradition. Dans B. Schneuwly & C. Ronveaux (dir.), *Lecture de littérature au fil des niveaux scolaires. Analyse comparative de l'enseignement de deux textes contrastés*.
- Ronveaux, C., Gagnon, R., Aeby Daghe, S. et Dolz, J. (2013). Les objets d'enseignement et de formation en français : les séquences, les dispositifs et leurs synopsis. Dans J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (dir.), *Didactique en construction, constructions des didactiques*. (pp. 201-224). Bruxelles: de Boeck.
- Ronveaux, C. et Nicastro, N. (2010). Lire "par effraction" un album réticent. *Forumlecture.ch*, 2.
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (à paraître). Des archiélèves sous le double effet des variables. Analyse des séquences comme un tout. Dans B. Schneuwly & C. Ronveaux (dir.), *Lecture de littérature au fil des niveaux scolaires. Analyse comparative de l'enseignement de deux textes contrastés*.
- Ronveaux, C., Schneuwly, B. et Franck, O. (2013). *Le principe dynamique de l'archi-élève lecteur dans l'enseignement de textes littéraires*. Article soumis pour discussion au Symposium « Pour une construction empirique de l'archi-élève lecteur et scripteur » aux 13e Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF), Université de Genève, Suisse.
- Ronveaux, C. et Veuthey, A. (2007). Enseigner la compréhension du récit de fiction: entre langue, figures et stratégies. *Langage & pratiques*, 40(2-8), 32-43.
- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris: Casterman.
- Rouxel, A. (2002). Qu'entend-on par lecture littéraire? *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, 19-30.
- Rouxel, A. et Louichon, B. (2010). Avant-propos. Dans B. Louichon & A. Rouxel (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. (pp. 9-12). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Ryngaert, J. P. (1993). *Lire le théâtre contemporain*. Paris: Dunod.
- Sabers, D. S., Cushing, K. S. et Berliner, D. C. (1991). Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensionality, and immediacy. *American Educational Research Journal*, 28(1), 63-88.
- Saint-Laurent, L. (2002). La prévention des difficultés en lecture et l'enseignement différencié de l'identification des mots. Dans L. Saint-Laurent (dir.), *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (pp. 183-214). Québec: Gaëtan Morin.
- Sales Cordeiro, G., Ronveaux, C. et Grafe, é. (2009). Le recueil et le traitement des données. Dans B. Schneuwly & J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (pp. 83-100). Rennes: Presses universitaires de France.
- Savatovsky, D. (1999). Le français, genèse d'une discipline. Dans A. Collinot & F. Mazière (dir.), *Le français à l'école* (pp. 36-76). Paris: Hatier.
- Schaeffer, J.-M. (1989). *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?* Paris: Seuil.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction?* Paris: Seuil.

- Scheepers, C. (2013a). Comment les enseignants du primaire et du secondaire planifient-ils leurs dispositifs didactiques? Dans M. De Kesel, M. Bouhon, J.-L. Dufays & J. Plumet (dir.), *La planification des apprentissages. Comment les enseignants préparent-ils leurs cours ?* (pp. 75-86). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Scheepers, C. (2013b). *Le journal des apprentissages, une archéologie des savoirs des élèves?* Article soumis pour discussion au Symposium « Pour une construction empirique de l'archi-élève lecteur et scripteur » aux 13e Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF), Université de Genève, Suisse.
- Scheepers, C. (2014). Les préparations de cours: apprendre à écrire, écrire pour faire apprendre. *Le français aujourd'hui*, 184(1), 17-28.
- Schneuwly, B. (1995a). De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotsky et l'école. *Psychologie et éducation*, 21, 25-37.
- Schneuwly, B. (1995b). De l'utilité de la "transposition didactique". Dans J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. Etat d'une discipline* (pp. 47-62). Paris: Nathan.
- Schneuwly, B. (1998). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. Dans Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture*. (pp. 155-173). Berne: Peter Lang.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Schneuwly, B. (2004). Plaidoyer pour le "français" comme discipline scolaire autonome ouverte et articulée. *La Lettre de l'AIRDF*, 35, 43-52.
- Schneuwly, B. (2007a). Didactics: learning and teaching in Europe. *European Educational Research Journal*, 6(2).
- Schneuwly, B. (2007b). Le "Français": une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. Dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 9-26). Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Schneuwly, B. (2007c). Le socioculturel et les objets d'enseignement. *La Lettre de l'AIRDF*, 41, 18-20.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève: Cahier de la section des sciences de l'éducation.
- Schneuwly, B. (2009a). L'objet enseigné. Dans B. Schneuwly & J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (pp. 17-28). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. (2009b). Le travail enseignant. Dans B. Schneuwly & J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (pp. 29-43). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. (2009c). "Socioculturel": de l'utilité d'un terme polysémique pour redécouvrir des couches fondatrices de la didactique du français et pour esquisser des chantiers de recherche indispensables. Dans B. Daunay, I. Delcambre & Y. Reuter (dir.), *Didactique du français, le socioculturel en question* (pp. 69-81). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Schneuwly, B. (2015). Transformation des savoirs scolaires. Synthèse continue de l'ancien et du nouveau. Dans G. Durand, R. Hofstetter & G. Pasquier (dir.), *Les Bâisseurs de l'école romande. 150 ans du Syndicat des enseignants romands et de l'Éducateur*. (pp. 208-235). Genève: Georg.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. et Ronveaux, C. (2013a, septembre). *L'archi-élève lecteur et scripteur: texte de cadrage*. Symposium organisé au sein des 13e Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF), Université de Genève.

- Schneuwly, B. et Ronveaux, C. (2013b, septembre). *Pour une construction de l'archi-élève lecteur et scripteur*. Symposium organisé au sein des 13e Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF), Université de Genève.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1986). Le contrat didactique dans l'élaboration d'écritures symboliques par des élèves de 8-9 ans. *Interaction didactique*, 7, 1-149.
- Schubauer-Leoni, M.-L. et Chiesa Millar, V. (2002). Une "tâche de français sur un thème de géographie": actions didactiques de l'enseignante dans le vif de l'activité en classe et dans son discours a priori. *Revue française de pédagogie*, 141, 123-134.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Klincksieck.
- Sensevy, G. (1991). *Le système didactique : les objets de sa régulation*. Mémoire de D.E.A. en sciences de l'éducation, Université de Provence, France.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques. Etude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. Dans J.-M. Baudouin & J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224). Bruxelles: de Boeck.
- Sensevy, G. (2007). *Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2008). Didactique comparée et générale. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation et de la formation* (pp. 133-136). Paris: Presses universitaires de France.
- Sensevy, G., Maurice, J.-J., Clanet, J. et Murillo, A. (2008). La différenciation didactique passive: un essai de définition et d'illustration. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 20, 105-122.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Sève, P. (2004). Peut-on évaluer la lecture littéraire? Dans C. Tauveron (dir.), *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements. Actes de l'Université d'Automne* (pp. 41-55). Versailles, France: CRDP de Versailles / Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Shavelson, R. J. et Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455-498.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: de Boeck.
- Soussi, A., Broi, A.-M. et Wirthner, M. (2007). Des difficultés de lecture des élèves : ce qu'en disent des chercheurs et des enseignants. *Repères*, 35, 31-51.
- Stavrou, S. (2007). BERNSTEIN Basil. Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique. *Revue française de pédagogie*, 158.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swanson, H. L., O'Connor, I. E. et Cooney, J. B. (1990). An information processing analysis of expert and novices teachers' problem solving. *American Educational Research Journal*, 27(3), 533-556.
- Talbot, L. (2006). Les représentations des difficultés d'apprentissage chez les professeurs des écoles. *Empan*, 63(2006/3), 49-56.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Paris: Hatier.
- Tauveron, C. (2004). La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture. Dans C. Tauveron (dir.), *La lecture et la culture littéraire au*

- cycle des approfondissements. Actes de l'Université d'Automne* (pp. 56-70). Versailles, France: CRDP de Versailles/Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture*. Bruxelles: de Boeck.
- Thelen, H. A. et Peterson, H. (1967). *Classroom grouping for teachability*. New York: Wiley
- Thérien, G. (2007). L'exercice de la lecture littéraire. Dans B. Gervais & R. Bouvet (dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire* (pp. 11-42). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Thévenaz-Christen, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse.
- Thévenaz-Christen, T. (dir.). (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire: L'exemple genevois*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Thévenaz-Christen, T., Aeby Daghe, S., Jacquin, M., Leopoldoff Martin, I., Ronveaux, C., Sales Cordeiro, G., Soussi, A. et Wirthner, M. (2014). Un objet d'enseignement pris entre ruptures et continuités. Dans T. Thévenaz-Christen (dir.), *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire: L'exemple genevois* (pp. 29-54). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Thévenaz-Christen, T., Leopoldoff Martin, I. et Ronveaux, C. (2014). Clarifications notionnelles et indications méthodologiques. Dans T. Thévenaz-Christen (dir.), *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire: L'exemple genevois* (pp. 55-84). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Thévenaz-Christen, T., Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (à paraître). Modes de progression, sédimentation de pratiques et variations selon les niveaux scolaires Dans B. Schneuwly & C. Ronveaux (dir.), *Lecture de littérature au fil des niveaux scolaires. Analyse comparative de l'enseignement de deux textes contrastés*.
- Thin, D. (2002). L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires. *Revue française de pédagogie*, 139, 21-30.
- Tochon, F. (1989a). L'organisation du temps en didactique du français. *Les Sciences de l'Éducation*, 2, 31-50.
- Tochon, F. (1989b). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours? *Revue française de pédagogie*, 86, 23-33.
- Tochon, F. (1993a). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.
- Tochon, F. (1993b). Le fonctionnement "improvisationnel" de l'enseignant expert. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 437-461.
- Tochon, F. (2004). Le nouveau visage de l'enseignant expert. *Recherche et formation*, 47, 89-103.
- Tochon, F. (2013). Planification ouverte de l'enseignement dans une approche profonde de l'apprentissage - Le défi que les réformes en cours posent aux enseignants et aux administrations scolaires Dans M. De Kesel, M. Bouhon, J.-L. Dufays & J. Plumet (dir.), *La planification des apprentissages. Comment les enseignants préparent-ils leurs cours ?* (pp. 31-62). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vaeremans, É. (2013). L'activité de préparation de cours chez les enseignants d'histoire du secondaire Constats de terrain et état des recherches. Dans M. De Kesel, M. Bouhon, J.-L. Dufays & J. Plumet (dir.), *La planification des apprentissages. Comment les enseignants préparent-ils leurs cours ?* (pp. 103-112). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.

- Valot, C. (1996). Gestion du temps, gestion du risque. Dans J.-M. Cellier, V. De Keyser & C. Valot (dir.), *La gestion du temps dans les environnements dynamiques* (pp. 244-265). Paris: Presses universitaires de France.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Québec: Gaëtan Morin.
- Van Grunderbeeck, N. et Payette, M. (2007). Portraits de lecteurs faibles en compréhension au début du secondaire. *Repères*, 35, 73-92.
- Vandebrouck, F. (dir.). (2008). *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants*. Toulouse: Octarès.
- Vanhulle, S. (2006). Des sujets apprenants aux objets didactiques, un mouvement dialectique. Dans B. Schneuwly & T. Thévenaz-Christen (dir.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (pp. 215-231). Bruxelles: de Boeck & Larcier.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en "je": cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne et Neuchâtel: Peter Lang.
- Vanhulle, S. et Schillings, A. (2004). *Former des enseignants compétents en lecture-écriture: portfolio, écriture réflexive et interactions sociales*. Bruxelles: Labor.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(23), 133-170.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Paris 5.
- Vuillet, Y. (2015a). Glossaire de notions principales pour les didactiques. Consulté le 10 mars 2015
- Vuillet, Y. (2015b). Le général se meurt: vive le générique! *Revue des HEP*, 19, 147-163.
- Vuillet, Y., Tobola, C., Mabillard, J.-P., Sanchez, V. et Dolz, J. (2013). *L'archi-élève et l'élève modèle scripteurs*. Article soumis pour discussion au Symposium « Pour une construction empirique de l'archi-élève lecteur et scripteur » aux 13e Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF), Université de Genève, Suisse.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, 166, 89-128.
- Wanlin, P. (2011). *Elèves forts ou faibles: qui donne le tempo? Une analyse de la place des élèves dans les processus de pensée des enseignants*. Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation, Université de Liège, Belgique.
- Wanlin, P. et Crahay, M. (2011). Les enseignants utilisent-ils leurs connaissances ou perceptions des élèves lorsqu'ils donnent cours? *Dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 51-64.
- Wanlin, P. et Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Education et Didactique*, 6(1), 9-46.
- Wanlin, P. et Laflotte, L. (soumis). Connaissances des enseignants sur le(ur)s élèves et leur utilisation pour donner cours.
- Weiss, J. (1987). *Modèle développemental et inférentiel de l'apprentissage de la lecture*. Neuchâtel: IRDP, Recherches.
- Yinger, R. J. (1979). Routines in Teacher Planning. *Theory into Practice*, 18(3), 163-169.
- Zahorik, J. A. (1975). Teachers' Planning Models. *Educational Leadership* 33(2), 134-139.

## ANNEXES





## Annexe 1 - *Le loup et l'agneau*

La raison du plus fort est toujours la meilleure :  
Nous l'allons montrer tout à l'heure.  
Un agneau se désaltérait  
Dans le courant d'une onde pure.  
Un Loup survient à jeun qui cherchait aventure,  
Et que la faim en ces lieux attirait.  
Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?  
Dit cet animal plein de rage :  
Tu seras châtié de ta témérité .  
- Sire, répond l'Agneau, que votre Majesté  
Ne se mette pas en colère ;  
Mais plutôt qu'elle considère  
Que je me vas désaltérant  
Dans le courant,  
Plus de vingt pas au-dessous d'Elle,  
Et que par conséquent, en aucune façon,  
Je ne puis troubler sa boisson.  
- Tu la troubles, reprit cette bête cruelle,  
Et je sais que de moi tu médis l'an passé.  
- Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?  
Reprit l'agneau, je tette encor ma mère.  
- Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.  
- Je n'en ai point. - c'est donc quelqu'un des tiens :  
Car vous ne m'épargnez guère,  
Vous, vos bergers, et vos chiens  
On me l'a dit : il faut que je me venge.  
Là-dessus, au fond des forêts  
Le loup l'emporte, et puis le mange,  
Sans autre forme de procès.

Jean de LA FONTAINE  
*Fables*, livre I (1668)



## ***Annexe 2 - La Négrresse et le chef des Avalanches***

Cet été-là, le chef des Avalanches disait qu'il était heureux ; et quand il franchissait avec la rudesse d'un ange des neiges les murs du village, pour aller boire du vin, j'entendais un grésillement contre la pierre. Le chef grésillait de bonheur car il avait échappé à la Cage, et il attendait la Négrresse qui arriverait d'un jour à l'autre. La Cage était le châtiment réservé à tout chef des Avalanches fonctionnant pour la durée de 36 mois, et qui, par son manque d'observation et d'attention « avait livré passage à une avalanche ». Pendant la punition, vingt-cinq jours et vingt-cinq nuits, le condamné demeurait et surveillait, dans une cage de bois calfeutrée de sciure et munie d'un vitrage sur chaque côté, cage arrimée au croisement de deux couloirs d'avalanches.

En fin du printemps, le grésillant chef des Avalanches avait livré passage à une coulée qui renversa la fromagerie, la poussa dans un précipice comme si la fromagerie avait été une mignonne armoire.

Amené devant la Cage, il cria; « Epargnez-moi ! Levez la main, ceux qui sont contre ma punition. Supprimez-moi la Cage et je ferai venir la Négrresse, et elle sauvera le village ! » Tous les bras se levèrent, [48] et mes bras ressemblaient aux autres bras. Je n'estimais pas injuste la justice de la Cage, au contraire : vivre parmi l'habitat de l'avalanche ne pouvait qu'augmenter la connaissance de ses coutumes. Si je votais pour l'amnistie du chef, c'était que j'étais fatigué de fuir les discours et les grimaces de policiers déguisés en bandits, et de bandits costumés en policiers. Les cailloux du chemin avaient plus de différence que les employés du crime et de la lutte contre le crime. Ainsi le chef ne connut pas la Cage et s'éloigna de la divination des avalanches parce qu'il mit dans le cœur des villageois l'espoir de la gigantesque et phénoménale arrivée de la Négrresse.

Un jour qu'au-dessus du vin je vis fondre la neige dans l'œil du chef, je lui demandai s'il avait décidé lui-même de faire venir la Négrresse. Il dit: « J'ai payé une organisation, et elle m'a envoyé l'image d'une négresse que j'ai observée très longtemps, plus longtemps que l'avalanche de la fromagerie. Après j'ai directement passé commande sur l'île de la Négrresse. C'est ça l'amour. »

Ensuite le chef me tira loin du débit de vin, pour m'emmener dans une cachette, et, m'ayant enlevé la chemise pour que je sente la neige dans le dos, il me coucha contre le talus mouillé. Il disait :

— Ecoute ! la Négrresse, c'est pour l'amour de mon métier. La Négrresse, c'est pour garder les avalanches. Comme un chien de berger pour les moutons. [49]

Des insectes se baignaient dans mon dos et le chef coiffait un chapeau frappé du sigle de toutes les avalanches, et il disait :

— Tu verras la Négrresse ! Elle va nous montrer le froid. Je la poserai au-dessus de la Cage, toute noire, et les avalanches auront peur. Elles remonteront la pente, elles passeront de l'autre côté, dans l'autre vallée, par-dessus le sommet, et elles iront écraser ailleurs.

Le chef a menacé: « Ne raconte rien de tout ça, c'est secret. Sinon ils équiperont de négresses chaque village, et les avalanches s'habitueront au noir. »

Jean-Marc LOVAY  
*in* La Négrresse et le chef des Avalanches et autres récits  
Minizoé, éd. Zoé, Genève : 1996



### Annexe 3 - Echantillon des enseignants de la recherche

Niveau d'enseignement	âge	sexe	années d'expérience
<b>Primaire</b>			
1_1	31-35	H	0-10
1_2	31-35	H	6-10
1_3	36-45	H	11-20
1_4	31-35	F	0-10
1_5	36-45	F	11-20
1_6	46-62	F	+30
1_7	31-35	H	0-10
1_8	31-35	F	0-10
1_9	31-35	F	6-10
1_10	31-35	F	0-10

<b>Secondaire I</b>			
2_1	36-45	F	0-5
2_2	36-45	H	6-10
2_3	36-45	F	6-10
2_4	36-45	F	11-20
2_5	46-62	H	21-30
2_6	36-45	F	?
2_7	36-45	F	?
2_8	46-62	F	+ de 10 ans
2_9	36-45	H	6-10
2_10	26-30	F	6-10

<b>Secondaire II</b>			
3_1	31-35	F	6-10
3_2	31-35	F	6-10
3_3	36-45	H	11-20
3_4	46-62	H	21-30
3_5	46-62	F	+30
3_6	46-62	F	+30
3_7	46-62	H	+30
3_8	36-45	H	6-10
3_9	31-35	H	6-10
3_10	26-30	F	0-5



## Annexe 4 - Conventions des symboles pour les transcriptions

/	pause courte
//	pause longue
n' »	silence de n secondes
:	allongement vocalique court
::	allongement vocalique long
(mot ?)	mot probable
(mot/mot)	hésitation entre deux mots proches
mot(s)	hésitation à déterminer le nombre
x (minuscule)	incompréhension (x = un mot, xxx = un ensemble de mots)
H	auto-interruption
↓	intonation descendante notable
↑	intonation montante
<u>xxx</u>	chevauchement
<i>(italique)</i>	didascalie
MAJUSCULE	augmentation d'intensité sonore

### Les citations :

«...»	lecture à haute voix du texte de Lovay ou de La Fontaine (chevrons)/toute citation au sein des entretiens pré et post <sup>323</sup>
[sic]	le lecteur s'écarte de l'original
<i>(lit/cite/...)</i> <...>	l'extrait est lu lors du travail d'analyse (demi-chevrons)
"..."	toutes autres citations (ex : lecture des consignes, de textes d'élèves,...)

### Les interlocuteurs :

L'enseignant :	Ens
Les élèves :	E1 (un élève) ou Els (groupe d'élèves) ou E11, E12, E13,... ou encore, les trois premières lettres du prénom de l'élève (par exemple : Marie = Mar).
Le chercheur :	Che

---

<sup>323</sup> Dans les transcriptions d'entretiens, ne voulant pas effectuer le même genre d'analyse, nous avons choisi de n'utiliser qu'un seul type de guillemets pour en simplifier la lecture. Il s'agit des chevrons.





## Annexe 5 - Tableaux : les occurrences de mots désignant les élèves dans le discours des enseignants<sup>324</sup>

**1.1. Primaire :** Occurrences des mots « élève(s) » et « enfant(s) » selon le type d'objet du discours : nombre total, moyenne par enseignant et pourcentage.

Occurrences	« élèves(s) »				« enfant(s) »				« élèves(s) »+ « enfant(s) »			
	Primaire	Laf	Lov	Gén.	Tot.	Laf	Lov	Gén.	Tot.	Laf	Lov	Gén.
1_1	0	11	1	12	0	1	0	1	0	12	1	13
1_2	6	0	3	9	0	4	3	7	6	4	6	16
1_3	2	1	0	3	3	1	0	4	5	2	0	7
1_4 <sup>325</sup>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1_5	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	2	2
1_6	1	0	0	1	0	3	1	4	1	3	1	5
1_7	2	4	2	8	0	0	0	0	2	4	2	8
1_8	1	3	2	6	0	0	0	0	1	3	2	6
1_9	1	0	0	1	1	0	0	1	2	0	0	2
1_10	0	3	0	3	0	0	0	0	0	3	0	3
<b>Tot.</b>	<b>13</b>	<b>22</b>	<b>10</b>	<b>45</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>31</b>	<b>14</b>	<b>62</b>
<b>Moyenne par ens.</b>	<b>1.4</b>	<b>2.4</b>	<b>1.1</b>	<b>5</b>	<b>0.4</b>	<b>1</b>	<b>0.4</b>	<b>1.9</b>	<b>1.9</b>	<b>3.4</b>	<b>1.6</b>	<b>6.9</b>
<b>Pourcentage</b>	<b>29%</b>	<b>49%</b>	<b>22%</b>	<b>100%</b>	<b>24%</b>	<b>53%</b>	<b>24%</b>	<b>100%</b>	<b>27%</b>	<b>50%</b>	<b>23%</b>	<b>100%</b>

**1.2. Secondaire I :** Occurrences des mots « élève(s) » et « ado(lescent)(s) » selon le type d'objet du discours : nombre total, moyenne par enseignant et pourcentage.

Occurrences	« élèves(s) »				« ado(lescent)(s) »				« élèves(s) »+« ado(lescent)(s) »			
	Secondaire I	Laf	Lov	Gén.	Tot.	Laf	Lov	Gén.	Tot.	Laf	Lov	Gén.
2_1 <sup>326</sup>	-	4	0	4	-	0	0	0	-	4	0	4
2_2	3	5	4	12	0	0	0	0	3	5	4	12
2_3	0	2	0	2	0	0	0	0	0	2	0	2
2_4 <sup>327</sup>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2_5	1	5	0	6	0	0	0	0	1	5	0	6
2_6 <sup>328</sup>	2	22	15	39	0	3	0	3	2	25	15	42
2_7 <sup>329</sup>	7	-	0	7	0	-	0	0	7	-	0	7
2_8	0	9	0	9	0	1	0	1	0	10	0	10
2_9	0	5	0	5	0	0	0	0	0	5	0	5
2_10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Tot.</b>	<b>13</b>	<b>52</b>	<b>19</b>	<b>84</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>56</b>	<b>19</b>	<b>88</b>
<b>Tot.-2_6</b>	<b>11</b>	<b>30</b>	<b>4</b>	<b>45</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>31</b>	<b>4</b>	<b>46</b>
<b>Moyenne par ens.</b>	<b>1.6</b>	<b>6.5</b>	<b>2.1</b>	<b>9.3</b>	<b>0</b>	<b>0.5</b>	<b>0</b>	<b>0.5</b>	<b>1.6</b>	<b>7</b>	<b>2.1</b>	<b>9.8</b>
<b>Moyenne par ens. - 2_6</b>	<b>1.6</b>	<b>4.3</b>	<b>0.5</b>	<b>5.6</b>	<b>0</b>	<b>0.1</b>	<b>0</b>	<b>0.1</b>	<b>1.6</b>	<b>4.4</b>	<b>0.5</b>	<b>5.8</b>
<b>Pourcentage</b>	<b>15%</b>	<b>62%</b>	<b>23%</b>	<b>100%</b>	<b>0%</b>	<b>100%</b>	<b>0%</b>	<b>100%</b>	<b>15%</b>	<b>64%</b>	<b>22%</b>	<b>100%</b>
<b>Pourcentage -2_6</b>	<b>24%</b>	<b>67%</b>	<b>9%</b>	<b>100%</b>	<b>0%</b>	<b>100%</b>	<b>0%</b>	<b>100%</b>	<b>24%</b>	<b>67%</b>	<b>9%</b>	<b>100%</b>

<sup>324</sup> Les moyennes sont arrondies au dixième et les pourcentages à l'unité.

<sup>325</sup> Entretien inexistant

<sup>326</sup> Entretien concernant Laf inexistant

<sup>327</sup> Entretien inexistant

<sup>328</sup> Etant donné que le nombre d'occurrences de l'entretien 2\_6 était presque égal au nombre total de tous les autres entretiens, nous avons décidé d'enlever cette séquence de nos résultats quantitatifs.

<sup>329</sup> Entretien concernant Lov inexistant

**1.3. Secondaire II :** Occurrences du mot « élève(s) » selon le type d'objet du discours : nombre total, moyenne par enseignant et pourcentage.

Occurrences Secondaire II	« élèves(s) »			
	Laf	Lov	Gén.	Tot.
<b>3_1</b>	0	1	1	<b>2</b>
<b>3_2</b>	1	1	0	<b>2</b>
<b>3_3<sup>330</sup></b>	-	-	-	-
<b>3_4</b>	0	3	16	<b>19</b>
<b>3_5</b>	1	5	7	<b>13</b>
<b>3_6</b>	1	5	3	<b>9</b>
<b>3_7</b>	0	8	16	<b>24</b>
<b>3_8</b>	3	7	4	<b>14</b>
<b>3_9</b>	1	2	8	<b>11</b>
<b>3_10</b>	3	2	6	<b>11</b>
<b>Tot.</b>	<b>10</b>	<b>34</b>	<b>61</b>	<b>105</b>
<b>Moyenne par ens.</b>	<b>1.1</b>	<b>3.8</b>	<b>6.8</b>	<b>11.7</b>
<b>Pourcentage</b>	<b>10%</b>	<b>32%</b>	<b>58%</b>	<b>100%</b>

**1.4. Résultats totaux croisés des tableaux 1.1, 1.2 et 1.3**

Niveaux	Occurrences	Laf	Lov	Gén.	Tot.
<b>Prim<sup>331</sup></b>	Tot.	17	31	14	<b>62</b>
	Moyenne par ens.	1.9	3.4	1.6	<b>6.9</b>
	Pourcentage Prim	27%	50%	23%	<b>100%</b>
<b>Sec I<sup>332</sup> -2_6</b>	Tot.	11	31	4	<b>46</b>
	Moyenne par ens.	1.6	4.4	0.5	<b>6.5</b>
	Pourcentage sec I – 2_6	24%	67%	9%	<b>100%</b>
<b>Sec II</b>	Tot.sec II	10	34	61	<b>105</b>
	Moyenne par ens.	1.1	3.8	6.8	<b>11.7</b>
	Pourcentage sec II	10%	32%	58%	<b>100%</b>
<b>Tous</b>	<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>96</b>	<b>79</b>	<b>213</b>
	<b>Moyenne par ens.</b>	<b>1.5</b>	<b>3.9</b>	<b>2.9</b>	<b>8.4</b>
	<b>pourcentage</b>	<b>18%</b>	<b>45%</b>	<b>37%</b>	<b>100%</b>

<sup>330</sup> Entretien inexistant

<sup>331</sup> Concerne les résultats totaux des occurrences des mots « élève(s) » et « enfant(s) »

<sup>332</sup> Concerne les résultats totaux des occurrences des mots « élève(s) » et « ado(lescent)(s) »

## Annexe 6 - Tableaux : l'archiélève lecteur indifférencié ou différencié

Détails des entretiens pré où les enseignants décrivent un archiélève lecteur indifférencié ou différencié selon les niveaux scolaires :

### 1.1 Primaire (/9)

Degrés	Archiélève indifférencié			Archiélève différencié	
	0	0/1	1	1-2	1-2-3
Entretiens	-	-	1_3 ; 1_5	1_2 ; 1_7 ; 1_8 ; 1_9	1_1 ; 1_6 ; 1_10
<b>Tot.</b>	0	0	2	4	3
<b>Pourcentage</b>	0%	0%	22%	44%	33%

### 1.2 Secondaire I (/9)

Degrés	Archiélève indifférencié			Archiélève différencié	
	0	0/1	1	1-2	1-2-3
Entretiens	-	2_1 ; 2_2 ; 2_3 ; 2_5 ; 2_7 ; 2_9 ; 2_10	-	-	2_6 ; 2_8
<b>Tot.</b>	0	7	0	0	2
<b>Pourcentage</b>	0%	78%	0%	0%	22%

### 1.3 Secondaire II (/9)

Degrés	Archiélève indifférencié			Archiélève différencié	
	0	0/1	1	1-2	1-2-3
Entretiens	-	3_1 ; 3_2, 3_6, 3_8, 3_9	-	3_4 ; 3_5 ; 3_7 ; 3_10	-
<b>Tot.</b>	0	5	0	4	0
<b>Pourcentage</b>	0%	56%	0%	44%	0%



## Annexe 7 - Tableaux : les modifications de dispositifs

### 1. Nombre de dispositifs modifiés par catégorie de modifications selon le niveau et le texte enseigné

Catégories			Laf			Lov			Tot.
			Prim	Sec I	Sec II	Prim	Sec I	Sec II	
ModStruc	DAj	Prép <sup>333</sup>	1	3	4	2	2	3	15
		NPrép	3	6	2	2	4	5	22
	DImpl		1	3	0	5	4	1	14
	DSup		1	0	4	2	0	3	10
	DRas		0	0	1	1	0	1	3
	Dinv		2	0	0	0	0	0	2
	DRac		2	2	0	0	0	0	4
	DProI		2	0	0	1	0	0	3
ModTâc	DExp	Prép	1	0	0	1	2	0	4
		NPrép	2	2	1	3	0	4	12
	DDim		0	0	0	2	0	0	2
	DAug		1	0	0	2	0	0	3
	DRés		2	0	0	5	0	0	7
	But		1	0	0	2	0	0	3
<b>Total</b>			<b>19</b>	<b>16</b>	<b>12</b>	<b>28</b>	<b>12</b>	<b>17</b>	<b>104</b>
			<b>47</b>			<b>57</b>			

### 2. Nombre de dispositifs non-modifiés par catégorie selon le niveau et le texte enseigné

Catégories			Laf			Lov			Tot.
			Prim	Sec I	Sec II	Prim	Sec I	Sec II	
SMod	Id		3	11	12	7	7	4	44
	Cond	Cond+	0	1	0	1	0	0	2
		Cond-	0	0	0	0	0	0	0
		Cond/	0	0	0	3	0	0	3
<b>Total</b>			<b>3</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>49</b>
			<b>27</b>			<b>23</b>			

<sup>333</sup> Prép = la modification a été préparée (des supports en attestent) ; NPrép = la modification semble non préparée.



## Annexe 8 - Liste des tâches de dispositifs classés selon les catégories de dimensions

Recensement des dispositifs par séquence (catégories les plus fréquentes des dispositifs modifiés<sup>334</sup> et identiques) et dimensions visées par les tâches regroupées par GAS (A, C, D)<sup>335</sup>

Dispositif	Mod Struc	ModTâc	SM od	Tâche	Dimensions visées
<b>1_1_Laf</b>					
1_1_Laf 1-1		DRés DExp – NPrép		1-1 Remettre en ordre la fable <sup>336</sup>	C > Structure du texte – Rimes/versification
1_1_Laf <del>2-1</del> <sup>337</sup>	DSup			<del>2-1</del> Se faire une image/un film mental	C > Description/ représentation d'éléments du texte
<b>1_1_Lov</b>					
1_1_Lov <del>1-2</del>	DSup			<del>1-2</del> Vérifier la correspondance entre le film mental et l'histoire de l'auteur	D > Comparaison entre production des élèves et texte de l'auteur
1_1_Lov 1-5	DImpl			1-5 Exploiter les questions rédigées <sup>338</sup>	C > Description/ représentation d'éléments du texte Lieu/décor/moments de l'action – Personnage(s) – Narrateur
<b>1_3_Laf</b>					
1_3_Laf 1-1	DAj – Prép			1-1 Lire silencieusement la fable <sup>339</sup>	A > Lecture
1_3_Laf 1-2			Id	1-2 Ecouter la fable lue par l'enseignant	A > Lecture
1_3_Laf 2-1			Id	2-1 Répondre à un questionnaire	C > Rôle de la morale au début - Personnage(s) - Rimes/ Versification - Vocabulaire/ lexique/étymologie - Tours de parole

<sup>334</sup> Pour les modifications de structure (ModStruc), il s'agit des dispositifs ajoutés de façon préparée (DAj – Prép) et non préparée (DAj – NPrép), des dispositifs implicites à d'autres dispositifs (DImpl) et des dispositifs supprimés (DSup). Pour les modifications de tâches (ModTâc), il s'agit des dispositifs expansés de façon préparée (DExp – Prép) ou non (DExp – NPrép) et des dispositifs résistants (DRés) (la description détaillée des modifications se trouve au chapitre 13). Les modifications de dispositifs moins fréquentes ne sont donc pas présentes : les dispositifs rassemblés (DRas), inversés (DInv), ou raccourcis (DRac) pour les modifications de structure ; et les dispositifs diminués (DDim) et augmentés (DAug) en ce qui concerne les modifications de tâches.

<sup>335</sup> Voir chapitre 8 pour la description des catégories de modifications et le chapitre 12 pour les catégories des dimensions textuelles.

<sup>336</sup> Mis à part pour les dispositifs ajoutés (ModStruc – DAj) et implicites (ModStruc – DImpl), les énoncés des dispositifs correspondent à ceux des présynopsis qu'ils soient ensuite modifiés et correspondent à ceux des synopsis ou non.

<sup>337</sup> En tant que potentiel « 2-1 » présent dans le présynopsis, ce numéro est barré car il n'apparaît plus dans le synopsis (étant donné qu'il a été supprimé).

<sup>338</sup> Les énoncés des dispositifs implicites correspondent à ceux des synopsis étant donné qu'ils n'étaient prévus dans le présynopsis.

<sup>339</sup> Les énoncés des dispositifs ajoutés correspondent à ceux des synopsis étant donné qu'ils n'étaient prévus dans le présynopsis.



1_3_Laf 3-1			Id	<i>3-1 Dire en quelques lignes si on est pour ou contre l'agneau</i>	D > Avis après analyse
1_3_Laf 3-2	DAj - NPrép			<i>3-2 Dire qu'on a pensé de la séquence</i>	D > Avis après analyse
<b>1_3_Lov</b>					
1_3_Lov 1-1		DExp - Prép		<i>1-1 Lire silencieusement le texte (ajoute une 2<sup>e</sup> lecture)</i>	A > Lecture
1_3_Lov 1-2	DAj - NPrép			<i>1-2 Discuter du texte à partir du titre</i>	D > Titre comme seuil du texte
1_3_Lov 2-2	DImpl			<i>2-2 Mettre en commun et comparer les sous-titres</i>	C > Formulation de sous-titre
1_3_Lov 3-1		DExp - NPrép		<i>3-1 Donner la définition des mots : calfeutré, une négresse, l'amnistie, le sigle.</i>	C > Vocabulaire/lexique/étymologie
1_3_Lov 3-2	DImpl			<i>3-2 Mettre en commun (définition des mots cherchés au dictionnaire)</i>	C > Vocabulaire/lexique/étymologie
1_3_Lov 4-1		DRés		<i>4-1 Relever des phrases qui te paraissent étranges et indiquer pourquoi</i>	D > Repérage de passages étranges ou problématiques
1_3_Lov 4-2	DImpl			<i>4-2 Mettre en commun (passages étranges)</i>	D > Repérage de passages étranges ou problématiques
1_3_Lov 4-3	DSup			<i>4-3 Dire ce qu'on ne comprend pas</i>	D > Repérage de passages étranges ou problématiques
1_3_Lov 5-1			Id	<i>5-1 Faire un petit résumé du texte</i>	C > Résumé (extrait)/schéma quinaire
1_3_Lov 6-1			Id	<i>6-1 Dire ce qu'on pense du texte en argumentant</i>	D > Avis après analyse
<b>1_10_Laf</b>					
1_10_Laf 1-1		DRés		<i>1-1 Dessiner la suite imaginée de la fable à partir de la lecture du début de la fable</i>	D > Imagination d'une suite ou fin de texte à partir du début
1_10_Laf 1-2	DImpl			<i>1-2 Décrire la suite imaginée par groupe</i>	D > Imagination d'une suite ou fin de texte à partir du début
1_10_Laf 1-3		DExp - Prép  DExp - NPrép		<i>1-3 Ecrire la réponse de l'agneau avec les rimes et en langage soutenu</i>	C > Langue (style/niveau de langage) - Rimes/versification
1_10_Laf 2-3	DAj - NPrép			<i>2-3 Raconter l'histoire « en gros »</i>	C > Reformulation/paraphrase
1_10_Laf 3-1	DAj - NPrép			<i>3-1 Comprendre qui La Fontaine fait parler à travers ces animaux</i>	D > Message politique
<b>1_10_Lov</b>					
1_10_Lov 1-1	DAj - Prép	DRés		<i>1-1 Imaginer la suite à partir du titre « La négresse et le chef des avalanches »</i>	D > Titre comme seuil du texte - Imagination d'une suite ou fin de texte à partir du début
1_10_Lov 1-2	DImpl			<i>1-2 Mettre en commun ce que les élèves ont imaginé à partir du titre</i>	D > Titre comme seuil du texte - Imagination d'une suite ou fin de

					texte à partir du début
1_10_Lov 2-1		DExp - NPrép DRés		2-1 Dessiner le chef des avalanches dans son décor	C > Personnages - Lieu/décor/ moments de l'action
1_10_Lov 2-3			Id	2-3 Dessiner la punition	C > Description/ représentation d'éléments du texte
1_10_Lov 2-4			Id	2-4 Répondre aux questions concernant la suite du texte	C > Personnages – Narrateur – Tours de parole
1_10_Lov 2-6			Id	2-6 Répondre à la question : comment la Nègresse peut-elle empêcher les avalanches ?	C > Personnages (symbole)
1_10_Lov 2-7			Id	2-7 Mettre en commun les réponses	C > Personnages (symbole)
1_10_Lov 2-8	DAj - Prép			2-8 Ecouter la lecture à haute voix de la fin du texte et reformuler	C > Reformulation/ paraphrase
1_10_Lov 2-9	DAj - NPrép			2-9 Exprimer son avis sur le texte	D > Avis après analyse
<b>2_5_Laf</b>					
2_5_Laf 1-1	DAj - Prép			1-1 Définir les caractéristiques de la fable	D > Caractéristiques de la « fable »
2_5_Laf 1-2	DAj - Prép			1-2 Lire une biographie de Jean de La Fontaine	D > Auteur/contexte
2_5_Laf 2-3			Id	2-3 Lire les petits textes de la partie créative et faire deux trois commentaires	D > Evaluation d'un texte d'élève
<b>2_5_Lov</b>					
2_5_Lov 1-1	DAj - NPrép			1-1 Lire le texte à haute voix	A > Lecture
2_5_Lov 1-2	DAj - NPrép			1-2 Réagir au texte et le comprendre globalement	D > Réactions après lecture du texte
2_5_Lov 2-1		DExp - Prép		2-1 Répondre à un questionnaire	C > Description/ représentation d'éléments du texte - Reformulation/ paraphrase – personnages (symbole) - Vocabulaire/lexique/ étymologie D > Message politique
2_5_Lov 3-1			Id	3-1 Imaginer une histoire qui inverse les codes du texte	D > Message politique
2_5_Lov 3-2	DImpl			3-2 lire les productions	D > Message politique
2_5_Lov 2-2	DImpl			2_2 corriger le questionnaire	C > Description/ représentation d'éléments du texte - Reformulation/ paraphrase – personnages (symbole) - Vocabulaire/lexique/ étymologie D > Message politique

2_8_Laf					
2_8_Laf 1-1			Id	1-1 Mettre ensemble les connaissances des élèves sur La Fontaine et sur les fables	D > Auteur/contexte - Caractéristiques de la « fable »
2_8_Laf 2-2		DExp - NPrép		2-2 Lire la version ancienne de la fable	C > Langue
2_8_Laf 2-3	DImpl			2-3 Trouver les différences principales entre les deux versions	C > Langue
2_8_Laf 2-4			Id	2-4 Trouver le genre du texte et ses caractéristiques	D > Caractéristiques de la « fable »
2_8_Laf 3-1		DExp - NPrép		3-1 Comprendre le rôle de la morale au début	C > Rôle de la morale au début
2_8_Laf 3-2	DAj - NPrép			3-2 Comprendre l'histoire, le rôle et la symbolique des personnages et la morale	C > Rôle de la morale au début - personnages (symbole) D > Message politique
2_8_Laf 3-3	DAj - NPrép			3-3 Comprendre les rapports du loup et de l'agneau en repérant les champs lexicaux qui les caractérisent et faire le lien avec les rapports sociaux	C > Personnages - Vocabulaire/lexique/étymologie D > Message politique
2_8_Laf 2-5	DAj - NPrép			2-5 Apprendre quelques notions de versification	C > Rimes/versification
2_8_Laf 4-1	DAj - NPrép			4-1 Changer un mot de la morale pour en inverser le sens	D > Message politique
2_8_Laf 4-2			Id	4-2 Lire « L'agneau et le loup » de R. Queneau	D > Intertextualisation
2_8_Laf 4-3	DImpl			4-3 Comprendre ce texte [« L'agneau et le loup », Queneau] et son processus inversé par rapport à la fable d'origine	D > Intertextualisation - Message politique
2_8_Laf 4-4	DAj - NPrép			4-4 Observer la forme (le style et le genre) de ce poème contemporain	D > Intertextualisation – Caractéristiques du genre C > Langue
2_8_Laf 4-5			Id	4-5 Comparer la « morale » des deux textes	D > Intertextualisation - Message politique
2_8_Laf 5-1	DAj - Prép			5-1 Ecrire une petite fable avec la morale inversée	D > Message politique
2_8_Laf 5-2	DImpl			5-2 Ecouter les textes des différents élèves	D > Message politique
2_8_Lov					
2_8_Lov 1-1	DAj - Prép			1-1 Découvrir l'auteur et le recueil	D > Auteur/contexte
2_8_Lov 1-2			Id	1-2 Lire le texte	A > Lecture
2_8_Lov 1-3			Id	1-3 Exprimer ses réactions à chaud	D > Réactions après lecture du texte
2_8_Lov 2-1		DExp - Prép		2-1 Répondre à des questions sur le texte	C > Lieu/décor/ moments de l'action – Personnages – Narrateur – Vocabulaire/lexique/étymologie

					D > caractéristiques du genre – message politique - Avis après analyse
2_8_Lov 2-2	DImpl			2-2 <i>Mettre en commun les réponses</i>	C > Lieu/décor/ moments de l'action – Personnages – Narrateur – Vocabulaire/lexique/éty- mologie D > caractéristiques du genre – message politique - Avis après analyse
2_8_Lov 2-3	DAj – Prép			2-3 <i>Ecouter les pistes d'analyses proposées par un collègue enseignant en formation (à l'uni)</i>  a. la transgression de la loi et la punition, l'enseignante affirme qu'ils l'avaient compris ; b. l'interprétation problématique de l'amour	D > message politique
2_8_Lov 2-4	DAj – NPrép			2-4 <i>Poser des questions ou faire des remarques à propos de l'analyse et de l'interprétation du texte</i>	D > message politique
2_8_Lov 2-5	DAj – NPrép			2-5 <i>Exprimer son avis et ses réactions à l'égard du texte</i>	D > Avis après analyse
<b>2_10_Laf</b>					
2_10_Laf 1-1			Id	1-1 <i>Lire une introduction sur le roman historique, sur la Fontaine et le rôle des fables, en vue d'établir un parallèle avec les colons et les indiens</i>	D > Auteur – Intertextualisation - Caractéristiques du genre « fable »
2_10_Laf 2-1		DExp - NPrép		2-1 <i>Définir ce qu'est une morale</i>	D > caractéristiques du genre « fable »
2_10_Laf 2-2			Id	2-2 <i>Lire la fable silencieusement</i>	A > Lecture
2_10_Laf 2-3			Id	2-3 <i>Dire ce que cette fable dénonce et établir un parallèle avec les colons et les indiens</i>	D > Intertextualisation - Message politique
2_10_Laf 2-4	DAj - NPrép			2-4 <i>Lire pas à pas et voir si d'autres mots font penser aux indiens et aux colons</i>	D > Intertextualisation C > Vocabulaire/ Lexique/ étymologie
2_10_Laf 2-5			Id	2-5 <i>Expliquer pourquoi le loup fait penser aux colons et l'agneau aux indiens</i>	D > Intertextualité C > Personnages
2_10_Laf 2-6			Id	2-6 <i>Voir si la morale de l'histoire se vérifie dans le roman historique</i>	D > Intertextualité - message politique
<b>2_10_Lov</b>					
2_10_Lov 1-2		DExp - Prép		1-2 <i>Lire le texte en silence [+ écouter quelques mots sur l'auteur]</i>	A > Lecture D > Auteur

2_10_Lov 1-3			Id	<i>1-3 Dessiner un BD de l'histoire en quatre cases</i>	A > résumé
2_10_Lov 1-4			Id	<i>1-4 Faire un vernissage et commenter deux BD</i>	D > Evaluation
<b>3_2_Laf</b>					
3_2_Laf 1-1			Id	<i>1-1 Lire le texte à haute voix à trois intervenants.</i>	A > Lecture
3_2_Laf 2-1			Id	<i>2-1 En groupe de 4, produire un plan d'analyse</i>  Le plan d'analyse consiste en la réalisation de leur squelette d'explication de texte, oral ou écrit, par la recherche d'éléments formels et thématiques pour donner du sens et interpréter le texte	C > Rôle de la morale au début – Rimes/versification - Vocabulaire/ lexique/étymologie
3_2_Laf <u>2-2</u>	DSup			<i><u>2-2</u> Présenter le plan d'analyse sur acétate</i>	C > Rôle de la morale au début – Rimes/versification – Vocabulaire/ lexique/étymologie
<b>3_2_Lov</b>					
3_2_Lov <del>1-1</del>	DSup			<del><i>1-1 Donner le texte sans rien dire</i></del>	A > Lecture
3_2_Lov 1-1	DAj - Prép			<i>1-1 Ecouter les consignes et prendre connaissance du document théorique sur le résumé selon le schéma quinaire</i>	C > Résumé/schéma quinaire
3_2_Lov 1-2			Id	<i>1-2 Lire le texte silencieusement</i>	A > Lecture
3_2_Lov 1-3		DExp - NPrép		<i>1-3 En groupe, rédiger le résumé du texte</i>	C > Résumé/schéma quinaire
3_2_Lov 1-4		DExp - NPrép		<i>1-4 Présenter les résumés</i>	C > Résumé/schéma quinaire
3_2_Lov <del>1-5</del>	DSup			<del><i>1-5 Choisir le meilleur résumé et argumenter</i></del>	D > Comparaison entre production des élèves et texte de l'auteur -Evaluer d'un texte d'élève
3_2_Lov 2-1	DImpl			<i>2-1 Lire à voix haute sept nouvelles de Félix Fénelon</i>	D > Intertextualisation
3_2_Lov 2-2			Id	<i>2-2 Dégager les caractéristiques de la nouvelle en trois ligne</i>	D > Intertextualisation - caractéristiques du genre « nouvelle »
3_2_Lov 2-3		DExp - NPrép		<i>2-3 En groupe, rédiger une nouvelle en trois lignes sur acétate</i>	D > Caractéristiques du genre C > Langue
3_2_Lov 2-4	DAj - Prép			<i>2-4 Lire à haute voix les nouvelles et exprimer les difficultés rencontrées (celles-ci sont liées au fait de devoir faire apparaître des éléments dans la nouvelle en trois lignes qui ne sont pas présentes dans le texte original, comme l'âge du personnage par</i>	D > Caractéristiques du genre

				exemple)	
<b>3_6_Laf</b>					
3_6_Laf 1-1			Id	1-1 Lire le texte	A > Lecture
3_6_Laf 1-2			Id	1-2 Poser des questions	C > Vocabulaire/ lexique/étymologie
3_6_Laf 1-3	DAj - NPrép			1-3 Donner son avis sur le texte et le sens qu'on lui donne à priori	D > réaction après lecture du texte
3_6_Laf 2-1		DExp - NPrép		2-1 Analyser le texte : 1) Diviser le texte en formulant des critères et 2) réfléchir au symbolisme	C > Structure du texte D > message politique
3_6_Laf 2-2			Id	2-2 Mettre en commun (découpage)	C > Structure du texte
3_6_Laf <del>2-3</del>	DSup			<del>2-3</del> Travailler sur les éléments de versification	C > Rimes/versification
3_6_Laf 2-3			Id	2-3 Travailler sur la dimension argumentative du texte (validité et efficacité des arguments)	C > Arguments
3_6_Laf 2-4			Id	2-4 Mettre en commun (bons et mauvais arguments)	C > Arguments
3_6_Laf 2-5			Id	2-5 Comprendre les enjeux du texte (le problème « judiciaire »)	D > Message politique
3_6_Laf 2-6	DAj - Prép			2-6 Compléter une fiche sur la séance passée sur la fable	D > Avis après analyse
3_6_Laf 2-7	DAj - Prép			2-7 Discuter sur le rapport entre les maîtres et les élèves sur base d'un extrait du film "M. Lazhar"	D > Contextualisation - Intertextualisation
3_6_Laf 3-1	DAj - Prép			3-1 Ecrire une fable	D > Caractéristiques du genre
3_6_Laf 4-2	DSup			4-2 Lire la fable « Les animaux malades de la peste »	D > Intertextualisation
<b>3_6_Lov</b>					
3_6_Lov <del>1-1</del>	DSup			<del>1-1</del> Ecouter des éléments d'introduction sur l'auteur	C > Auteur
3_6_Lov 1-1	DAj - NPrép			1-1 Dire ce qu'on pense du titre	D > Titre comme seuil du texte
3_6_Lov 1-2		DExp - NPrép		1_2 Lire le texte silencieusement	A > Lecture C > Structure du texte – Moments de l'action – Narrateur D > Réactions après lecture – Repérage de passages étranges ou problématiques
3_6_Lov 1-3	DAj - NPrép			1-3 Exprimer sa réaction, son impression après une première lecture et identifier les problèmes	D > Réactions après lecture – Repérage de passages étranges ou problématiques
3_6_Lov 2-1	DAj - NPrép			2-1 Re-parcourir le texte et souligner des éléments sur le narrateur et le personnage du chef, et leur interaction	C > Personnages - Narrateur

3_6_Lov 2-2	DImpl	DExp - NPrép		2-2 <i>Mettre en commun (temporalité, énonciation)</i>	DImpl : C > Moments de l'action – Narrateur DExp : idem + D > Message politique
3_6_Lov 2-3	DAj - NPrép			2-3 <i>Comprendre « ce qu'a voulu faire » l'auteur, pointer les éléments actuels et ceux typiquement suisses.</i>	D > Contextualisation - Mise en question des intentions de l'auteur
3_6_LafLov 4-1			Id	4-1 <i>Ecrire les liens entre les deux textes (Laf et Lov)</i>	D > Intertextualisation - Message politique
<b>3_7_Laf</b>					
3_7_Laf 1-2			Id	1-2 <i>Mettre en commun (nom de l'auteur, titre)</i>	D >Auteur - Titre comme seuil du texte
3_7_Laf 2-2			Id	2-2 <i>Ecouter les grandes lignes du contexte de La Fontaine</i>	D > Auteur/Contexte
3_7_Laf 2-3			Id	2-3 <i>Lire la fable à voix haute</i>	A > Lecture
3_7_Laf 2-4	DAj - NPrép			2-4 <i>Identifier des éléments de versification</i>	C > Rimes/versification
3_7_Laf 2-5			Id	2-5 <i>Mettre en commun</i>	C > Arguments - Stratégie argumentative D > Message politique
3_7_Laf <del>2-6</del>	DAj - Prép DSup			<del>2-6 Lire à domicile la fable « le loup et le chien » et trouver les raisons pour lesquelles l'enseignant leur demande de comparer les deux fables</del>	D > Intertextualisation
<b>3_7_Lov</b>					
3_7_Lov 1-1	DAj - Prép			1-1 <i>Prendre connaissance d'informations concernant Lovay</i>	D > Auteur/contexte
3_7_Lov 1-2			Id	1-2 <i>Mettre en commun</i>	C > Narrateur D > Message politique
3_7_LafLov 3-1	DAj - NPrép			3-1 <i>Trouver les éléments communs entre les deux textes</i>	D > Intertextualisation - Message politique

## Annexe 9 - Analyse des interactions activité par activité

### 1. Primaire

#### 1.1. Séquences 1\_1

##### 1.1.1. 1\_1\_Laf

###### *1-1 Remettre en ordre la fable*<sup>340</sup>

Comme entrée dans la séquence, le présynopsis prévoit un dispositif de remise dans l'ordre de parties de la fable (1-1). L'archiélève indifférencié<sup>341</sup> lecteur de fable issu du discours enseignant pré justifie le choix de ce dispositif :

Ens : là le but il est vraiment un peu un peu ludique découverte du texte je pense qu'ils ont un peu euh / ils ont tous une idée ils ont tous déjà travaillé ou vu une fois ce que c'était qu'un conte / avec quand même un peu en question de fond l'histoire de la morale mais j'avais plutôt envie d'abord d'attaquer (...) un peu ce texte plus court d'une manière (...) un peu ludique (1\_1\_pré 42-49)

Etant donné que cet archiélève lecteur a déjà travaillé des textes ayant une morale, l'enseignant pense faire « découvrir le texte » de façon « un peu ludique ». Dans ce discours, l'enseignant semble considérer que la fable est un conte, ou peut-être commet-il un simple lapsus. Quoiqu'il en soit, dans son discours il qualifie ce texte par l'une des caractéristiques textuelles propre au genre « fable » qui est la morale.

Dans la séquence, il s'agit d'une consigne orale sans support écrit, les élèves n'ont comme support que le texte découpé et une feuille de papier Java (A3).

Ens : le premier texte / comme je vous l'ai dit vous allez surement le reconnaître / je l'ai coupé / en différentes parties // et le but c'est par groupes de le remettre dans l'ordre / d'accord (...) donc chaque groupe va recevoir / les phrases du texte / vous allez vite voir de quoi il s'agit / vous allez recevoir (...) // un papier / java donc faites vos essais hein c'est-à-dire il faudra les coller après il faut vraiment vous mettre d'accord sur une version euh : / définitive avant de coller d'accord ce qui va nous intéresser là et ce qui va m'intéresser moi c'est les choix que vous allez faire / pourquoi vous avez placé telle phrase avant une autre etcetera / quand vous vous êtes mis d'accord vous trouvez un titre à ce texte peut-être que certains connaissent le titre original vous mettez le titre vous venez les mettre au tableau et dans je vais vous laisser un peu près vingt minutes pour faire ça quand on aura les versions définitives on discutera de comment vous avez fait vos choix pourquoi vous avez décidé de mettre dans tel ou tel ordre et puis on discutera un petit peu du sens du texte ↓ il y a des questions ↑ (1\_1\_Laf 40-54)

La tâche est directement expansée dès la consigne initiale. En plus de remettre le texte découpé par l'enseignant dans le bon ordre, les élèves en groupe devront se mettre d'accord sur un ordre, coller le texte dans l'ordre établi sur un papier Java, trouver un titre au texte, et enfin, ils devront expliquer leur choix concernant l'ordre choisi. L'enseignant annonce d'emblée qu'ensuite, ils discuteront du sens (dispositif prévu 1-2).

---

<sup>340</sup> Mis à part pour les dispositifs ajoutés (ModStruc – DAj) et implicites (ModStruc – DImpl), les titres des dispositifs correspondent à ceux des présynopsis qu'ils soient ensuite modifiés et correspondent à ceux des synopsis ou non.

<sup>341</sup> C'est dans le discours sur Lov que l'archiélève lecteur devient différencié dans le discours de cet enseignant.



Ce premier dispositif dure plus de quarante minutes, soit presque la période entière. Bien que nous ne sachions pas le temps exact que l'enseignant prévoyait pour cette activité, nous supposons que le dispositif a été prolongé pour deux raisons : par le fait qu'il la présente comme une activité de découverte introductive à la séquence, et que les deux dispositifs prévus ensuite nécessitent eux aussi du temps pour leur réalisation: la recherche de sens (1-2) et l'« imagerie mentale » (2-1).

Sur la base des interactions en classe et des gestes de régulation de la part de l'enseignant, nous pouvons identifier deux facteurs qui ont rendu le dispositif résistant pour les élèves. Comme l'attestent les nombreuses questions de vocabulaire, le lexique semble poser beaucoup de problèmes de compréhension d'une part, et le texte est découpé en petites unités (vers par vers) ce qui diminue les chances de réussir à les rassembler en partie faisant sens, d'autre part.

Durant l'activité, l'enseignant passe dans les groupes qui semblent tous avoir des difficultés et font des choix provisoires de suites de morceaux de textes. L'enseignant leur demande de verbaliser les outils, les indices qui pourraient les guider dans leurs choix (Ens : « au niveau du texte vous pouvez vous aider de quoi ? », 1\_1\_Laf 104) il valide la découverte du titre par un groupe, valide la conduite d'un élève qui met ensemble des morceaux de texte ayant un lien avec l'eau (1\_1\_Laf 152). Il explique ponctuellement le lexique : « breuvage », « nous l'allons », « troubler son breuvage », « tu seras châtié », « à jeun ». Voyant que les élèves ont des difficultés à réaliser la tâche et à comprendre le vocabulaire, l'enseignant interrompt l'activité pour « leur donner des pistes ». Ces gestes de régulation locale prennent donc les formes suivantes : premièrement, l'enseignant demande aux élèves quelles sont les phrases qu'ils ne comprennent pas et leur fait comprendre, grâce à un système de questions-réponses, ce que ces phrases signifient ; deuxièmement, l'enseignant demande aux élèves comment ils s'y sont pris pour commencer cette activité. Durant le travail en groupe, il leur fait donc déjà verbaliser les stratégies utilisées pour la réalisation de la tâche. Les élèves expliquent leurs stratégies (certains ont commencé par le début ; d'autres par la fin ; certains ont regroupé les phrases qui concernaient un même thème ; etc.). Et puis l'enseignant leur donne deux pistes (toujours sous forme de questions-réponses) pour continuer : 1. Les fables sont toujours des dialogues ; 2. Comme dans les poèmes, il y a des rimes à la fin des vers.

L'enseignant gère efficacement dans les dialogues basés sur les questions-réponses et les élèves arrivent eux-mêmes à donner les réponses. L'extrait qui suit met en avant comment il s'y prend pour amener les élèves à trouver par eux-mêmes le type d'indices sur lequel ils pourront se baser ensuite. Pour avancer, l'enseignant semble vouloir les aiguiller vers le fait que les fables se terminent en vers, qu'ils pourront donc rassembler les vers en rime. Pour cela, ils ont besoin de savoir de quel genre de texte il s'agit. Plusieurs élèves ont trouvé de quel type il s'agit mais pas encore tous les groupes. L'enseignant commence donc par dire de quel texte il s'agit pour ensuite les guider dans les dialogues à mettre en évidence, les caractéristiques des poèmes et de la versification ainsi que les rimes :

Ens : d'accord alors il y a juste une chose qui m'étonne / je vais vous dire c'est donc « le Loup et l'Agneau » c'est une fable (*s'adresse à Mat*) Mat tu l'as tout de suite reconnue de

Els : Jean de La Fontaine

Ens : une fable de La Fontaine / ok il y a une chose que vous avez certainement remarquée mais dont vous n'avez pas parlé et qui va vous aider à les mettre ensemble / les fables

Jul : c'est toujours des animaux

Ens : c'est toujours des animaux mais au niveau / au niveau du texte / c'est un dialogue d'accord ça ça peut vous aider aussi entre « le Loup et l'Agneau » et puis vous avez regardé un peu les fins des phrases-

Gab : (*lève la main*)

Ens : (*donne la parole à Gab*)

Gab : à la fin xxx  
 Jul : c'est comme un poème  
 Ens : (*pose sa main sur l'épaule de Jul*) merci c'est comme un  
 Els : poème  
 Ens : dis plus fort donc dans un poème habituellement on a  
 El : des vers  
 Ens : des vers et à la fin on a  
 El : des rimes  
 Ens : des rimes / ok alors ça ça peut-être une indication fondamentale pour remettre en place (1\_1\_Laf 308-327)

L'enseignant demande aux élèves de mettre en avant l'une des caractéristiques des fables, un élève affirme qu'il s'agit toujours d'animaux, l'enseignant valide mais réoriente directement sa question sur la fin des phrases du texte. Un élève dit que « c'est comme un poème », l'enseignant rebondit alors sur cette affirmation pour reposer la question sur la caractéristique habituelle des poèmes, un élève dit qu'ils sont en vers, l'enseignant valide et recentre sa question et un élève dit alors qu'ils sont en rimes. L'enseignant conclut cette partie de dialogue en disant qu'il s'agit d'un « indicateur fondamental » pour la tâche de remise en ordre. Ensuite, il leur lit le début de la fable jusqu'à « plein de rage » (vers 7) et continue l'exercice avec eux. Plus tard, après que les élèves ont collé leurs textes assemblés sur un papier Java, ils exposent les différentes versions au tableau.

En fin de dispositif, avant de passer à la suite, l'enseignant signale que l'activité a pris plus de temps et qu'il n'avait pas conscience de la difficulté de l'exercice demandé. Malgré le peu de temps qu'il reste, il prend quand même la peine de leur demander de verbaliser ce qui leur a posé problème.

Ens : alors l'exercice a finalement pris plus de temps que ce qu'on fait / chut vous avez remarqué quoi ceux qui les ont mis au tableau il me semble qu'il n'y a pas une seule version (...)qu'est-ce qui vous a posé problème (...) [les élèves donnent des éléments de réponses] ok donc c'est l'articulation entre lesH entre le dialogue qui était un peu difficile (...) ce n'était pas facile donc je me rends compte maintenant comme exercice (1\_1\_Laf 459-461 ; 481-483)

Ce premier dispositif a donc été modifié dans sa structure suite aux modifications de tâches. L'enseignant a d'emblée ajouté deux sous-tâches à la consigne. Premièrement, après avoir assemblé le texte, les élèves devaient lui trouver un titre, qu'il soit réel ou inventé pour ceux qui ne connaîtraient pas le texte original. En deuxième lieu, il leur était demandé d'expliquer leurs choix pour réaliser l'assemblage du texte. En ce qui concerne le premier ajout, comme l'enseignant l'avait imaginé, plusieurs groupes trouvent déjà le titre de la fable avant même d'avoir assemblé le texte. L'enseignant, durant la consigne orale, répète plusieurs fois qu'ils reconnaîtront sûrement rapidement le texte (l. 33, 40, 44). De plus, le fait que les élèves soient rassemblés en groupe fait que si tous ne le connaissent pas, il y aura toujours des élèves qui le connaîtront. C'est sûrement pour cette raison que l'enseignant semble confiant dans le fait que même si certains ont plus de difficulté avec la tâche, la mise en commun et l'explicitation des stratégies par les élèves les aideront à progresser dans ce type de tâche. Toutefois, pour réaliser ce qui était demandé, la connaissance préalable du texte ou des fables ne semble pas suffire. En effet, nous avons pu mettre en avant deux facteurs qui entravaient le déroulement « rapide » de ce dispositif : les élèves ont passé beaucoup de temps à chercher à comprendre les vers un à un, cette étape leur étant nécessaire pour pouvoir ensuite les remettre ensemble. Par ailleurs, le texte étant découpé en unités très petites, en vers, peu d'indices aidaient à trouver l'ordre du texte, comme l'indiquent les indicateurs temporels, chronologiques, ponctuels dans des parties plus grandes de texte.

De plus, il semble que pour réussir l'exercice en se basant essentiellement sur les rimes du texte, il faudrait que celles-ci soient toutes plates (ou suivies) mais la fable présente aussi des

rimes croisées et embrassées. Il n'est donc pas possible de déterminer l'ordre des vers un à un sur la base de celles-ci.

### ***1-2 Construire le sens autour du lexique et des rimes***

Le deuxième dispositif consacré à la compréhension de la fable (1-2) ne change pas au niveau de la tâche mais est abrégé car il ne reste que trois minutes avant la fin de la période. L'enseignant lit lui-même la fable, il s'interrompt à certains endroits et leur demande s'ils ont compris certaines phrases ou certains mots. A chaque interruption, on observe que les élèves n'ont pas compris, il n'a plus le temps de leur poser des questions pour les amener à trouver les réponses par eux-mêmes et leur donne lui-même la réponse. L'enseignant est surpris que les élèves aient encore beaucoup d'incompréhensions et qu'ils ne l'aient pas dit : « c'est marrant vous n'étiez pas au clair mais personne ne m'a posé la question » (1\_1\_Laf 528-529). Il annonce qu'ils y reviendront après mais que « le temps passe très vite » (1\_1\_Laf 547) et qu'il faut « vraiment passer au second texte » (1\_1\_Laf 548). Durant la séquence sur la nouvelle de Lovay, il demande aux élèves qui ont fini avant les autres une activité de rédaction ou de dessin de la fable mais peu d'élèves ont le temps de le faire. Il ne revient pas sur la compréhension de la fable après le travail sur la nouvelle. La séquence Lov prendra, elle aussi, plus de temps que prévu.

### ***2-1<sup>342</sup> Se faire une image/un film mental***

Le dispositif d'« imagerie mentale » (2-1) prévu dans le présynopsis n'a pas lieu. L'enseignant décide de ne pas prolonger la séquence alors que celle sur la nouvelle sera, pour sa part, prolongée. Cette activité devait faire le lien entre les deux textes étant donné que l'enseignant considérait qu'il s'agissait d'une seule et même séquence sur deux textes.

Dans l'entretien post, l'enseignant revient sur le premier dispositif, se remettant lui en cause et non les élèves :

Ens : je suis parti un peu à l'aveuglette dans cette activité-là en me disant ça va être une petite activité de lancement qui va me permettre de passer à l'autre / puis je pense que j'aurais dû beaucoup plus la réfléchir dans le sens à / à tirer les objectifs beaucoup plus précis (1\_1\_post 61-63)

#### ***1.1.2. 1\_1\_Lov***

### ***1-1 Lire le texte de Lovay de façon fragmentaire à la manière de Lector & Lectrix (dispositif d'imageries mentales).***

Pour introduire la séquence, l'enseignant annonce d'emblée que ce texte posera « plus de problèmes au niveau de l'interprétation ». Surement pour cette raison, il tente par une démarche de questions-réponses, de leur faire verbaliser le but de l'imagerie mentale. En effet, ils avaient déjà fait une séquence dans Lector & Lectrix, ensemble ils se rappellent que cette tâche peut aider à la compréhension du texte. L'enseignant explicite ensuite la consigne :

Ens : ça va se passer comme ça je vais vous lire le premier / paragraphe / d'un texte / compliqué je vais essayer de le lire tranquillement vous allez fermer les yeux et la consigne c'est de vous faire votre film dans votre tête d'essayer d'imaginer / le plus précisément possible la scène donc je vous le lis / et

---

<sup>342</sup> En tant que potentiel « 2-1 » présent dans le présynopsis, ce numéro est barré car il n'apparaît plus dans le synopsis (étant donné qu'il a été supprimé). Ce sera le cas pour tous les dispositifs supprimés (DSup).

puis ensuite je prendrai quelques-uns ceux qui veulent qui nous raconteront / leur film et on comparera les versions avant de vérifier (*se dirige vers son bureau et va chercher le texte à lire*) si votre film correspond réellement au texte (1\_1\_Lov 584-590)

Il répète donc encore une fois que le texte est compliqué et qu'il va lire « tranquillement », toutes ces précautions nous renforcent dans l'idée que les choix posés par l'enseignant sont dus à sa conception du texte de Lovay qu'il considère comme plus problématique. Il explique comment va se passer l'activité et puis annonce le dispositif prévu ensuite (vérifier la correspondance entre les films des élèves et l'histoire de l'auteur). Après avoir lu une fois le premier fragment (jusqu'à « mignonne armoire »), l'enseignant annonce directement qu'il va le relire. Cette relecture n'était pas prévue mais à son annonce, les élèves expriment un certain soulagement, ce qui montre que l'enseignant s'est très certainement appuyé sur certains signes non verbaux comme leurs expressions faciales marquant une certaine perplexité pour décider d'expanser la tâche. Il ajoute « vous avez vu que le texte n'est pas facile à saisir on va discuter des choses / vous essayez d'affiner votre film par une deuxième lecture » (1\_1\_Lov 611-613). Après la relecture, il leur laisse presque dix minutes pour raconter les films imaginés.

Les deux ajouts à la tâche initiale sont donc la verbalisation du but de la tâche d'une part, et la relecture de l'extrait d'autre part. Selon nous, le choix de ces deux expansions de dispositif en interaction est lié d'une part à la conception que se fait l'enseignant de la nouvelle qu'il voit comme un texte compliqué, et d'autre part, aux feedbacks langagiers ou non de ce qu'il interprète comme des marques d'incompréhension. La réaction des élèves a peut-être été influencée par l'insistance de l'enseignant sur la complexité du texte.

Durant le pré, il justifiait le choix de cette lecture par fragment en disant qu' « on a moins de risque d'en perdre quand le texte il est distribué justement de manière fragmentaire: » (1\_1\_pré 258-259). On voit son souci de « garder » les élèves avec lui dans le travail sur un texte qui demande plus d'effort de compréhension. Durant la séquence, il les fait à plusieurs reprises verbaliser le but des tâches et les stratégies qu'ils ont mises en place pour y arriver. Cette démarche de conscientisation des stratégies avait déjà été observée dans la séquence Laf et apparaît d'autant plus fréquemment dans Lov.

#### **4-2 Vérifier la correspondance entre le film mental et l'histoire de l'auteur**

En fin de dispositif 1-1, alors que l'enseignant avait annoncé dans sa consigne qu'ils vérifieraient ensuite la correspondance entre leurs films et l'histoire du texte, il leur dit qu'ils vont passer à la suite :

Ens : ok alors on va passer à la suite mais moi je vous (62 :00) donne une moi je vais pas vous donner une interprétation du texte hein parce que c'est un texte qu'on va réfléchir ensemble il n'y a pas des choses qui sont vraies ou qui sont fausses (1\_1\_Lov 773-775)

Il affirme qu'il n'y a pas de vérité ou de fausseté dans l'interprétation d'un texte et plutôt que de leur donner son interprétation, ils vont y réfléchir ensemble. L'enseignant n'hésite pas à remettre en question les dispositifs prévus par la réflexion et remise en question de leur bien fondé en interaction. D'une part, il semble se rendre compte que cela n'a peut-être pas de sens de comparer ce qu'ils ont imaginé avec l'histoire « réellement » relatée. Les élèves pourraient imaginer qu'ils ont fait « faux » si cela ne correspond pas au texte alors que, comme il l'affirme, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise « imagination ». D'autre part, la nouvelle de Lovay ne donne pas toutes les réponses posées par le texte et ne présente pas une seule interprétation. Ce serait donc extrêmement réducteur d'éliminer certaines interprétations plutôt que d'autres.

### **1-2 Répondre à quelques questions**

L'enseignant écrit ces trois questions au tableau : « où se déroule la scène ? » ; « quel est le rôle du chef des Avalanches ? » ; « quelle punition doit-il subir ? ». Il distribue le texte aux élèves, leur dit de relire attentivement et de répondre le plus précisément aux questions. Les élèves s'y appliquent, en groupes. L'enseignant passe dans les groupes, répond à certaines questions de compréhension et les aide à répondre sous forme de questions-réponses. Lors de la mise en commun, les élèves, pour appuyer leurs réponses, citent des passages du texte. Ils en font en quelque sorte « plus que demandé », soit parce qu'ils estiment que la tâche le demande implicitement vu qu'ils doivent s'appuyer sur des éléments du texte et non plus sur leur image mentale ; soit parce qu'ils ont l'habitude dans d'autres séquences de lecture avec cet enseignant de devoir justifier leur réponse en citant des passages du texte.

Ens : « quelle punition doit-il subir » donc euh entre parenthèses s'il laisse passer une avalanche Sam  
Sam : <il est enfermé dans une cage calfeutrée de sciure et munie de vitrail de tous les côtés >

Ens : très bien là tu es allé vraiment chercher dans le texte vingt-cinq jours et / vingt-cinq nuits / parfait (1\_1\_Lov 945-959)

Les réponses retenues par l'enseignant sont en effet celles qui émanent du texte et pas de l'imaginaire des élèves. L'enseignant félicite les élèves qui citent des morceaux du texte prouvant par cela qu'ils cherchent leurs réponses dans le texte.

### **1-3 Découverte du 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> paragraphe selon la même suite d'activités que pour 1-1**

Durant l'entretien pré, l'enseignant déclare qu'il va « continuer un peu sur la même euh sur le même schéma pour les paragraphes deux et trois avec toujours le même système / on s'imagine quelque chose et après on va vérifier par le texte si nos hypothèses sont les bonnes en fait / vérification d'hypothèses » (1\_1\_pré 68-72)

Après le premier dispositif d'imagerie mentale, nous avons vu que l'enseignant ne leur demande pas de vérifier si leur film mental correspond au texte, l'enseignant se rend compte que la consigne d'un film mental ne correspond pas exactement à l'idée d'émettre des hypothèses sur l'histoire. Il décide de ne pas leur faire faire de film mental. Il interrompt ponctuellement la lecture faite par une élève, pour poser des questions. Les élèves répondent, l'enseignant accepte certaines réponses et en rejettent d'autres. Cette modification, selon nous, ne correspond pas à un changement de but, le but était déjà celui de la compréhension dans l'entretien pré mais à un changement de modalité pour atteindre ce but en enlevant des éléments à la consigne initialement prévue.

### **1-4 Découverte de la fin du texte : rédiger brièvement la fin ou faire un dessin**

L'enseignant dit aux élèves qu'ils doivent maintenant écrire une fin inventée à l'histoire. La période arrivant à son terme, il leur annonce qu'ils continueront un peu le travail sur la nouvelle l'après-midi. Il décide donc de prolonger la séquence.

Ens : alors la dernière chose que je vais vous demander mais ça va bientôt sonner mais c'est on va commencer là-dessus ben c'est en quelques phrases d'écrire la fin de l'histoire / ok vous continuez un petit moment cet après-midi (1\_1\_Lov 1076-1078)

Durant l'entretien pré, il avait hésité entre leur faire faire une production écrite ou un dessin. Il déciderait sur le moment en fonction de leur réceptivité ou de leur fatigue :

Ens: je ne sais pas encore (...) je verrai l'ambiance de la classe si ils sont complètement (*rires*) au bout du rouleau (*rires collectifs*) après une heure comme ça parce que d'expérience avec ces séquences de Lector Lectrix ça prend très bien (...) au début ils sont très attentifs et puis après y'a

quand même au fur et à mesure des élèves qui ont de plus de difficultés / une fatigue (...) intellectuelle etc. qui vient donc là je me laisse un peu libre pour la fin (1\_1\_pré 76-84)

Il décide dans un premier temps de leur faire faire la production écrite, ce qui signifie qu'il a estimé sur le moment que les élèves étaient encore assez en forme pour un dispositif légèrement plus complexe.

Les élèves mettent du temps à rentrer dans la tâche, ils doivent écrire une fin mais sont toujours dans la recherche de compréhension de ce qu'ils ont lu. Ils ont du mal à écrire une suite à une histoire qu'ils n'ont pas encore très bien comprise. L'enseignant leur demande ce qu'il se passe dans le début de l'histoire et ensemble, ils font un bref rappel puis les élèves se mettent à l'écriture d'une suite inventée. Certains élèves finissent très rapidement leur rédaction. Les rythmes des élèves étant très différents, l'enseignant anticipe l'activité suivante (1-5) en demandant à ceux qui ont fini d'aller écrire sur un papier Java au tableau les questions qu'ils se posent sur le texte.

Ens : ceux qui ont terminé vous allez sur le papier java au tableau et vous notez les questions que vous vous êtes posées par rapport à ce texte / ça peut être n'importe quoi je pense que c'est impossible de ne pas au moins se poser une question sur ce texte (1\_1\_Lov 1199-1201)

Certains finissent aussi très vite cette tâche alors que d'autres sont toujours dans leur rédaction, l'enseignant leur demande finalement de faire une activité d'illustration pour Laf, ce qui correspondait au deuxième choix conditionnel.

Ens : quand vous avez fini // la rédaction ceux qui ont fini dans le cahier vous pouvez illustrer la fable de La Fontaine de ce matin (...) vous faites un schéma de la fable de La Fontaine dans le cahier en quelque sorte (1\_1\_Lov 1208-1209, 1214-1215)

L'activité de dessin était prévue dans le choix conditionnel émis durant l'entretien à la différence qu'il devait concerner la nouvelle et non la fable. Etant donné la fin de la séquence Laf où l'enseignant s'est rendu compte qu'il y avait encore beaucoup d'incompréhension, nous pouvons penser que l'enseignant décide de leur faire faire le dessin sur la fable pour progresser dans la compréhension de ce texte vu que le travail de compréhension de la nouvelle avance en parallèle.

L'enseignant demande ensuite aux élèves qui le souhaitent de lire leur fin et il leur lit ensuite la fin du texte. A la suite de cette lecture, une élève demande « c'est quoi <la Négrresse> » (Lov\_1\_1 1419) suite à quoi une discussion commence. Les élèves posent beaucoup de questions tout en proposant différentes interprétations et représentations.

Les modifications de tâche sont influencées par la recherche de compréhension et d'interprétation du texte. La modification de structure, d'ajouter des éléments anticipés ou qui étaient conditionnels, vient de la différence de rythme des élèves. A ce sujet, l'archiélève lecteur de Lovay issu de l'entretien pré est un lecteur différencié. Il est défini globalement comme un lecteur vif mais l'enseignant a différencié des élèves « plus en difficulté », « plus lents » des autres qui ont de toute façon « du plaisir à lire ». L'enseignant a, dès l'entretien pré, mis en avant sa flexibilité à s'adapter à une classe ayant des rythmes variés, comme tout instituteur de 8PHarmos confronté à l'hétérogénéité des niveaux dans la classe.

### ***1-5<sup>343</sup> Rédiger une question qu'ils se posent par rapport à ce texte***

Ce dispositif a été assemblé avec le dispositif précédent

---

<sup>343</sup> Il est barré car il correspond au « 1-5 » du présynopsis mais est rassemblé au « 1-4 » lors de la séquence.

### 1-5 Exploiter les questions rédigées<sup>344</sup>

Etant donné que la consigne a été anticipée en 1-4, le dispositif suivant est implicite à celui qui était prévu en 1-5 et consiste en l'exploitation des questions écrites auparavant et non plus en leur rédaction

Ens : ok alors on regarde juste les questions on ne va pas y répondre mais les questions que vous vous êtes posées après la lecture et puis peut-être la fin vous a permis d'y répondre hein (1\_1\_Lov 1443-1444)

Lors de l'entretien, l'enseignant a dit que le fait de poser des questions au texte allait les aider dans la compréhension. Or, lors de la consigne, il dit qu'ils n'y répondront pas mais que la lecture de la fin leur aura peut-être permis d'y répondre. Cette décision de les lire sans y répondre est certainement liée au fait que la période est déjà dépassée depuis plus de trente-cinq minutes. Il prendra tout de même toute cette deuxième période pour finir les séquences. Lors des interactions, l'enseignant se contente pour certaines questions, de lire et parfois commenter brièvement les questions sans y répondre. Dans d'autres cas, il y répond brièvement avec eux :

Ens : (*commence à lire les questions écrites des élèves au tableau*) "d'où vient le chef des Avalanches" (...) tu aurais voulu en savoir plus sur son histoire en fait / ce que c'était réellement le chef des Avalanches c'est ça ou bien

Tho : ouais x comment il fait pour arrêter les avalanches

Ens : d'accord plutôt le côté pratique (...) (*poursuit la lecture des questions*)

"est-ce que la Cage est la fromagerie" (*s'adresse à Lud*) qu'est-ce que tu veux dire par là

Lud : ben la Cage en bois et de vitres ben est-ce que c'est la fromagerie

El : mais non

Lud : un moment il dit que il était dedans

Ens : l'avalanche elle renverse

Léa : non la la c'est pour ça qu'il s'est fait enfermé parce que elle a renversé la fromagerie l'avalanche

Ens : là on peut te répondre assez sûrement (*montre du doigt la question au tableau*) Léa t'a répondu que ça ne peut pas être ça parce que l'avalanche elle renverse la fromagerie la Cage / on peut plutôt imaginer que c'est le pare-avalanches comme on avait dit pour retenir les pierres les éboulements de montagne (*poursuit la lecture des questions*) "qui raconte l'histoire" il y en a plusieurs dans ceH "quel est le personnage qui raconte l'histoire" euh : / il y a aussi / non ça ben (*s'adresse à la classe*) qui est-ce qui raconte l'histoire

El : le narrateur

Ens : donc c'est qui le narrateur de l'histoire

Els : le villageois (...)

Ens : (*poursuit la lecture des questions*) "le chef est-il une femme ou un homme" ben ça c'est un peu la même chose (...) est-ce que c'est un être humain est-ce que c'est une femme est-ce que c'est un homme est-ce que c'est une avalanche / on peut se demander // voilà on en a terminé pour cette séquence c'est bon pour moi (1\_1\_Lov 1445, 1456-1472, 1514-1518)

L'enseignant lit la première question, la reformule avec l'élève : « tu aurais voulu en savoir plus (...) » et commente le fait que ce soit une question d'ordre pratique sans y répondre. A la deuxième question, il la reformule avec l'élève, un élève veut donner la réponse, l'enseignant reprend la réponse de l'élève et puis donne sa propre interprétation la présentant comme étant « plutôt » la bonne. Après avoir lu la troisième, il la pose directement aux élèves de la classe qui y répondent. Le dispositif continue comme cela jusqu'à la fin de la période. Après avoir lu et reformulé la dernière question, il n'y répond pas et clôt la séquence.

Ce dispositif implicite de lecture des questions posées par les élèves montre encore beaucoup d'éléments incompris. L'enseignant, par manque de temps, ne peut laisser la place voulue par

---

<sup>344</sup> Les titres des dispositifs implicites (ModStruc – DImpl) correspondent à ceux des synopsis étant donné qu'ils n'étaient prévus dans le présynopsis.

les élèves et doit couper court aux discussions autour de l'interprétation du texte qui est entièrement revisitée à cette étape conclusive de la séquence.

Ens: ils m'ont surpris par la richesse de leur interprétation en fait / vraiment / je crois que: euh / il y a beaucoup de questions que je me posais moi en tant qu'adulte où j'essayais à tout prix de mettre du sens dans ce texte au début et puis après ben je me suis un peu laissé euh laissé porter / eux j'ai eu l'impression qu'ils n'ont pas eu cette barrière par rapport au texte / ils y sont entrés d'une manière un peu plus euh: finalement ils avaient pas tous ces filtres peut-être qu'on se met euh entre adultes / pour les adultes quand on lit ce genre de texte // ils ont pris le texte comme il était (1\_1\_post 82-88)

## **1.2. Séquences 1\_3**

### **1.2.1. 1\_3\_Laf**

#### **1-1 Lire silencieusement la fable<sup>345</sup>**

L'enseignant prévoyait de commencer la séquence en leur disant quelques mots du contexte et sur l'auteur. Au lieu de commencer comme prévu, il décide de commencer par une lecture directe. Le dispositif de prise de connaissance du contexte arrivera après les lectures. Le dispositif de lecture qui devait suivre était une lecture effectuée par l'enseignant, mais il demande d'abord aux élèves de lire silencieusement le texte, il ajoute donc un dispositif.

Ens : je vais vous distribuer tout de suite et puis on: vous allez le lire déjà seulement une fois dans votre tête et puis je vais vous le lire moi-même↓ on commence tout de suite (1\_3\_Laf 26-31)

L'enseignant donne directement la consigne. Celle-ci est brève et ne donne pas d'éléments d'interprétation à cette modification.

#### **1-2 Ecouter la fable lue par l'enseignant**

Ce dispositif est identique dans le présynopsis et le synopsis.

#### **1-3 Présenter l'auteur et le contexte**

Ce dispositif est inversé. Il devait arriver en première position en introduction à la lecture du texte.

Ens : alors voilà / quel est l'auteur de ce texte↑ (1\_3\_Laf 45)

La consigne est donnée directement après la deuxième lecture et trop brève aussi pour en savoir plus sur les intentions de l'enseignant dans cette inversion de plan. Il a peut-être estimé que le discours sur le contexte faisait plus de sens s'il avait lieu après la lecture du texte plutôt qu'en introduction, et que celui-ci serait mieux compris si le texte était lu deux fois, selon deux modalités différentes (lecture silencieuse, lecture à voix haute) plutôt qu'une.

#### **2-1 Répondre à un questionnaire**

Ce dispositif est identique à ce qui était prévu aussi bien au niveau de la structure dans la séquence que de la présentation des tâches. Le fait d'avoir des questions préétablies écrites semble prêter à rester plus proche de ce qui est prévu.

---

<sup>345</sup> Les titres des dispositifs ajoutés (ModStruc - DAj) correspondent à ceux des synopsis étant donné qu'ils n'étaient prévus dans le présynopsis.



### **3-1 Dire en quelques lignes si on est pour ou contre l'agneau**

Ce dispositif est lui aussi identique à ce qui était annoncé durant l'entretien pré.

### **3-2 Dire ce qu'on a pensé de la séquence**

L'enseignant demande en fin de séquence ce que les élèves ont pensé de l'activité d'analyse de la fable qui était une activité à laquelle ils ne sont pas habitués.

Ens : alors↑ juste une dernière petite chose (...) donc aujourd'hui c'était une activité qui était un petit peu différente de: ce qu'on a l'habitude de faire vu que /on a: c'est une petite analyse de d'une fable euh: qu'est-ce-que vous en avez pensé↑ (1\_3\_Laf 961-964)

Cette question semble plus venir d'une volonté de combler les quelques minutes avant la fin de la période plutôt que d'approfondir la séquence ou, peut-être, a-t-il pour habitude de demander aux élèves ce qu'ils ont pensé de ce qui leur a été demandé. Les élèves répondent que c'était bien parce que justement, c'était un peu différent (répétant les mots de l'enseignant), mais n'approfondissent pas ces retours et ne démontrent pas énormément d'enthousiasme. Après une minute, l'enseignant les envoie en récréation plus tôt en leur disant d'être silencieux dans les couloirs.

Ens: alors si je peux être sûr que: vous ne dites pas un mot / vous avez tellement bien travaillé que je vous permets déjà d'aller à la récréation MAIS si ça parle dans les couloirs vous revenez tout de suite↑ (1\_3\_Laf 980-982)

## **1.2.2. 1\_3\_Lov**

### **1-1 Lire silencieusement le texte**

Dès la consigne, l'enseignant demande aux élèves de lire deux fois le texte silencieusement.

Ens : je vous propose de lire ce texte en tout cas / deux fois avant qu'on puisse commencer à en qu'on puisse commencer à en parler (...) // alors je vous propose de faire une lecture attentive prenez le temps de BIEN lire pour bien connaître l'histoire essayez si jamais de reprendre quelques paragraphes au cas où et de lire en tout cas DEUX FOIS le texte avant qu'on qu'on en parle (1\_3\_Lov 17-22)

Cet enseignant expulse donc directement le dispositif, bien que ce soit une modification au niveau de la tâche, elle n'a pas lieu suite aux interactions mais d'emblée. L'enseignant considérant que c'est un texte compliqué a peut-être estimé sur le moment qu'il valait mieux qu'ils le lisent « au moins » deux fois.

L'enseignant, voyant une élève s'arrêter à la première lecture lui répète de le lire une deuxième fois. Celle-ci dit avoir déjà bien compris. L'enseignant dubitatif lui demande ce qu'elle a compris et elle fait un bref résumé de l'histoire qui montre qu'elle a effectivement saisi les éléments essentiels. L'enseignant lui demande alors de relire quand même pour l'avoir « mieux en tête » et puis dit à toute la classe de le relire pour voir s'ils comprendront mieux. Les élèves n'ont pas donné de signes d'incompréhension mais l'enseignant, dans son discours, postule qu'ils n'ont pas tout compris et qu'ils doivent relire une deuxième fois. L'archiélève indifférencié lecteur de la nouvelle a, selon lui, de la peine à comprendre le texte. Une élève vient de montrer un décalage entre l'archiélève et la spécificité de la classe. Elle semble avoir compris l'essentiel du texte lors d'une première lecture.

Ens: t'as lu deux fois déjà↑  
Cha: non / une  
Ens: deux fois j'ai dit  
Cha: j'ai bien compris  
Ens: ah oui↑ t'as compris quoi↑

Cha: et bien le chef des avalanches il a laissé passer une avalanche et puis normalement il devrait subir le sort de la cage ou il devrait je ne sais pas trop quoi rester enfermé vingt-cinq nuits et vingt-cinq jours et puis après il dit

Ens: okay okay bon on en reparle après mais relis encore une fois (*portant ses deux mains à la tête*) tu l'auras mieux mieux en tête ? » ALORS REFAITES UNE DEUXIEME LECTURE VOIR SI VOUS COMPRENDREZ MIEUX (1\_3\_Lov 45-57)

### **1-2 Discuter du texte à partir du titre**

Après la deuxième lecture, l'enseignant ajoute un bref dispositif de transition entre les lectures et l'analyse du texte, en proposant de parler du titre. L'enseignant interroge d'emblée Cha, l'élève qui avait (affirmé avoir) compris le texte après une première lecture. Celle-ci donne les réponses attendues, et l'enseignant passe à la suite sans interroger les autres élèves. L'activité de transition dure une minute. En interrogeant l'élève dont il sait qu'elle aura certainement les réponses attendues, il la charge du rôle d'élève « auxiliaire » (Blanchard-Laville, 2003) (voir chapitre 4). Il valide ses réponses en les reformulant, il demande à cette même élève d'approfondir la réponse et puis il annonce l'activité suivante qui servira à « un petit peu mieux comprendre ce texte » (1\_3\_Lov 71-72) :

Ens: est-ce qu'un élève n'a pas terminé sa première lecture↑ tout le monde en est à la deuxième↑ 4' » d'accord alors on va s'arrêter là essayer d'en discuter un petit peu↑ alors déjà parlons / juste du titre↑ 3' » Cha↑

Cha: la négresse et le chef des avalanches

Ens: qu'est-ce-que ça veut dire ce titre↑ oui↑

Cha: une noire et celui qui xxx ne laisse pas passer les avalanches

Ens: alors une noire et euh / un chef des avalanches et puis alors / si on reprend bien la négresse ça serait pour dire une noire d'accord↑ et puis un chef des avalanches

Ens: alors qu'est-ce-que tu peux dire en plus là-dessus↑

Cha: celui qui vraiment normalement devrait surveiller les avalanches xxx village

Ens: d'accord / très bien // okay alors euh pour essayer d'un petit peu mieux comprendre ce texte je vais vous proposer tout de suite de faire un travail à deux (...) (1\_3\_Lov 60-72)

L'enseignant postule encore une fois que les élèves n'ont pas compris le texte, avant même d'avoir eu des retours en ce sens venant des élèves.

### **2-1 Découper le texte en plusieurs parties et y associer un titre (en §)**

L'enseignant avait prévu de faire découper le texte en parties par les élèves eux-mêmes, dès la consigne il délimite celles-ci avec eux en se basant sur le découpage en paragraphes du texte. Il enlève donc dès la consigne un élément de la tâche. Durant l'entretien, il hésitait à leur donner des sous-titres à replacer ou bien à leur laisser les inventer. Il choisit, encore une fois dès la consigne, de les laisser inventer les titres. Il donnera les siens lors de la mise en commun.

Ens : (...) vous allez séparer le texte en:: différentes parties on va utiliser les paragraphes qui sont déjà faits / d'accord↑ et puis pour chaque paragraphe vous allez donner un sous-titre / pour chaque paragraphe (1\_3\_Lov 72-74)

Le fait qu'il choisit de les faire inventer les sous-titres par les élèves est peut-être lié au fait qu'il est surpris de voir que certains élèves d'entre eux, comme Cha, semblent, dès la première lecture avoir beaucoup mieux saisi le texte que ce qu'il pensait. Le fait de ne pas leur demander de découper eux-mêmes le texte sert peut-être à ne pas perdre trop de temps en sachant qu'il leur demande d'inventer les titres, pour ne pas alourdir la réflexion des élèves.

Durant l'activité, l'enseignant fait un aparté avec le chercheur qui filme la séquence, lui exprimant sa surprise positive : « ils mettent des trucs intéressants c'est bien je n'aurai jamais cru » (1\_3\_Lov 157-158). Son image de l'archiélève semble donc un peu bousculée. Ensuite,

il passe dans les rangs durant l'activité et c'est alors que les élèves expriment pour la première fois depuis le début de la séquence, leur incompréhension.

## **2-2 Mettre en commun et comparer les sous-titres**

Ce dispositif n'a pas été annoncé mais il est implicite aux dispositifs précédents étant donné qu'il s'agit d'une mise en commun. Cela dit, on peut penser que ce dispositif prend plus de place que prévu car il ouvre la discussion concernant la compréhension et l'interprétation du texte à tous les élèves. Les incompréhensions viennent juste d'émerger dans le travail en groupes qui précède.

Ens : voilà alors on va tout de suite faire reprendre / on va faire une mise en commun (s'assoit à son bureau) alors↑ dans le premier paragraphe la première partie / chacun va donner son titre et puis essayer d'expliquer en quelques mots pourquoi il a pensé il a donné ce titre-là (1\_3\_Lov 186-189)

Ce dispositif dure vingt-et-une minutes, ce qui correspond presque à la moitié de la période prévue. Il s'agit de la première activité d'expression et discussion sur l'interprétation des élèves. Les neuf groupes donnent à tour de rôle leur titre et l'explication de ce choix pour chaque paragraphe. La discussion autour de chaque paragraphe n'était pas annoncée. Les réponses montrent une compréhension assez bonne du texte.

Dans un aparté avec le chercheur en fin de séquence, l'enseignant dit avoir improvisé pour ce dispositif, exprime son contentement et affirme que cette discussion autour des titres a permis aux élèves de s'appropriier le texte :

Ens : (à Che) là justement avec les titres/ parler du paragraphe tout ça j'ai improvisé↑ c'était vachement bien ça leur a permis de s'appropriier le texte (1\_3\_Lov 942-944)

## **3-1 Donner la définition des mots : calfeutré, une négresse, l'amnistie, le sigle.**

Contrairement à la séquence sur la fable, l'enseignant n'a pas prévu de document reprenant les questions écrites. Il écrit les questions au tableau noir (TN). Les questions qui apparaissaient dans son plan écrit sont adaptées en classe par l'enseignant. Dans le cadre de ce dispositif, l'enseignant ajoute oralement un élément à la consigne qui est celui de souligner la ligne ou la phrase où les mots apparaissent.

Ens : alors /on continue je veux juste pour qu'on ait bien compris là on a essayé de discuter un petit peu chaque fois essayer de mieux comprendre un peu cette histoire / pour encore mieux comprendre je veux juste que vous cherchiez les définitions de quatre mots / je vais vous les marquer au tableau / et vous écrivez les mots avec la définition en dessous du petit dessin↑ // et après vous soulignez↑ dans le texte la phrase ou la ligne dans laquelle il y a le mot alors le premier c'est (*écrit les mots au tableau en les disant*) "calfeutré" / "une négresse" / voir ce qu'on met comme définition / "l'amnistie" / et "le sigle" / alors↑ je répète↑ vous me trouvez ces mots dans le dictionnaire vous me trouvez la définition vous écrivez sur la page en dessous du dessin et puis une fois que vous avez fait ça vous re:trouvez la phrase où il y avait ce mot dans le texte pour bien / comprendre / et vous la soulignez vous pouvez faire ça en couleur (1\_3\_Lov 541-551)

Encore une fois, il introduit la consigne en insistant sur le fait que c'est pour qu'ils aient « bien compris », il répète deux fois la consigne élargie. Ensuite, il ajoute que le fait de souligner les mots après avoir trouvé leur définition leur permettra de s'assurer d'avoir bien compris ces phrases. Il explicite ainsi le but du travail sur la dimension « lexicale » visant la compréhension du sens des phrases entières.

Durant cette activité, l'enseignant s'approche du chercheur pour exprimer sa surprise par rapport à la participation et compréhension des élèves. Puis se réfère à Cha en disant qu'elle avait tout compris

Ens: (à Che) [se référant à la participation et compréhension des éls] c'est incroyable↑ (...) [se référant à Cha] elle est brillan:te elle avait tout / eh↑ même moi a la première lecture j'avais rien capté et elle elle avait tout compris↑ enfin↑ tout compris (*phrase suspendue*) (1\_3\_Lov 579, 590-591)

### **3-2 Mettre en commun (définition des mots cherchés au dictionnaire)**

Ce dispositif est implicite car il correspond à la mise en commun des réponses trouvées précédemment. La mise en commun dure quatre minutes.

### **4-1 Relever des phrases qui paraissent étranges et indiquer pourquoi**

L'enseignant prévoit ensuite de leur faire repérer des phrases étranges dans le texte. Il illustre la tâche demandée par un exemple de passage dont ils ont parlé précédemment, en 2-2.

Ens : alors par groupe de deux maintenant je vous propose de relever / une↑ phrase dans: tout le texte qui vous semble étrange et vous me dites pourquoi après / alors tout à l'heure on a déjà fait l'exercice dans le premier paragraphe on a dit je vous rappelle (cite) <la cage était le châtiment réservé à tout chef des avalanches fonctionnant pour une durée de trente-six mois et qui par son manque d'attention ou d'observation avait livré passage à une avalanche> donc ben ça c'est un passage étrange puisqu'on a dit bon ben si il n'a pas assez observé ni assez été attentif finalement il est / puni↑ et puis Cha qui nous disait en plus après quand tu / que: surveiller des avalanches bon ben c'est un peu étonnant / donc ça c'est un passage / étrange / d'accord alors trouvez-moi un passage que vous trouvez / encore étrange↑ bizarre / sympathique peut-être j'en sais rien

Kel: on peut dire la même chose↑

Ens: non non↑ un passage que vous trouvez // bizarre ou étrange

El(s): ça va un quand on aime bien ou comme ça ou

Ens: non il faut que ce soit justement qui semble // comme c'est toi Jul qui a dit du non-sens: comme si ça n'avait pas de sens trouvez-moi un autre passage comme celui-ci (1\_3\_Lov 722-737)

La consigne semble engendrer des résistances, les élèves posent des questions et semblent ne pas comprendre ce qu'ils doivent faire car ils ont déjà mis en évidence les passages difficiles dans le dispositif précédent. Ils comprennent qu'ils doivent identifier des passages du texte mais pas la nature de ces passages, un élève demande si par exemple ça peut être un passage qu'ils aiment. Le dispositif de discussion autour de chaque paragraphe du texte durant la mise en commun (2-2) n'était pas prévu à la base. Grâce à cet ajout en 2-2, ils ont déjà eu l'occasion de passer en revue toutes les phrases du texte. L'activité semble abrégée et dure deux minutes.

### **4-2 Mettre en commun (passages étranges)**

La mise en commun est implicite à l'activité précédente. Ce dispositif dure quatre minutes et est donc relativement bref. La participation des élèves est variée, certains groupes disent n'avoir rien trouvé et d'autres posent des questions d'interprétation du texte. L'intérêt des élèves pour le texte et la recherche de compréhension se différencie de plus en plus. L'enseignant demande aux groupes de dire un passage qui leur semble étrange et de dire pourquoi ça leur semble étrange et puis passe aux groupes suivant, sans entrer en discussion par rapport à ce qui leur semble bizarre.

Kel: (*lit*) <je n'estimais pas injuste la justice de la cage au contraire parmi les habitants l'avalanche ne pouvait qu'augmenter la connaissance de ces coutumes>

Ens: alors pourquoi tu trouves étrange ce passage↑

Kel: parce que il fait un vote pour ne pas aller à la cage mais après il dit que ce n'est pas injuste qu'il y aille

Ens: mais pourquoi il dit ça il dit (*cite*) <parce que vivre parmi l'habitat de l'avalanche ne pouvait qu'augmenter la connaissance de ses coutumes> c'est quoi↓ augmenter la connaissance de ses coutumes↑

Kel: savoir plus comment ils vivent

Ens: (*hoche la tête, approbation*) et ça ça te paraît étrange↑ d'accord (1\_3\_Lov 753-762)

L'enseignant demande aux élèves de lire le passage trouvé et d'expliquer pourquoi ils le trouvent étrange. Il vérifie que la phrase a été littéralement comprise. Ce qui semble étrange pour ces élèves se situe sans doute au niveau de l'interprétation mais l'enseignant ne rentre pas en matière sur ce point. L'enseignant interroge les autres groupes en adoptant le même type d'intervention. Peut-être que l'enseignant ne rentre pas en discussion par rapport aux passages cités par les élèves parce qu'il a déclaré durant l'entretien pré que ce dispositif lui servira pour évaluer « (...) si ils ont compris ou qu'est-ce qu'ils ont compris ». Il semble s'attendre à des questions de compréhension littérale et ne traite pas les questions d'interprétation du texte. Les élèves semblent avancer plus vite que l'archiélève pour qui a été planifiée cette séquence. En outre, plusieurs groupes d'élèves disent ne pas avoir trouvé de passage étrange :

Sme: on n'a pas trouvé

Ens: ah↑ il n'y a rien d'étrange dans le texte vous avez tout bien compris c'est tout simple tout clair tout net il n'y a pas un passage que vous n'avez pas bien compris qui vous a semblé étonnant↑ ah bon (...) et puis (...) Ant et Pau

Ant: nous on n'a pas trouvé de

Ens: vous n'avez pas fait l'exercice↓ d'accord / alors qui maintenant (...) (1\_3\_Lov 787-790, 310-812)

L'enseignant s'en étonne, conclut qu'ils n'ont pas fait l'exercice et passe à la consigne suivante.

#### ***4-3 Dire ce qu'on ne comprend pas***

L'enseignant avait prévu ensuite de verbaliser ce que les élèves ne comprennent pas dans le texte. Il supprime ce dispositif, certainement à cause du déroulement de l'activité précédente où les élèves ne trouvaient pas nécessairement de passage étrange dans le texte et quand ils en trouvaient, le caractère « étrange » se situait au niveau de l'interprétation du texte.

De plus, la question de la compréhension, intimement liée à celle de l'interprétation, est présente implicitement dans les dispositifs qui précèdent et suivent. Toutes les activités tournent autour de cette recherche de sens. L'enseignant décide alors de passer au dernier dispositif prévu qui semblera peut-être plus « concret » et permettra aussi de vérifier la compréhension et l'interprétation du texte à travers la réalisation d'un résumé oral du texte.

#### ***5-1 Faire un petit résumé du texte***

Le dispositif de production orale n'est pas modifié, ni dans la structure, ni dans la tâche.

Ens: d'accord / alors qui maintenant pour la dernière partie / est capable de faire un résumé de l'histoire↑ mais vite fait oralement si maintenant vous rentrez à la maison ce soir vous êtes à table avec vos parents / vos parents vous disent ah ben tiens↑ cet après-midi tu as étudié un texte alors ça parlait de quoi↑ alors on peut dire de quoi ça parlait ça ça va / mais raconte-moi vite fait l'histoire du texte alors c'est quoi cette histoire↑ qui veut se lancer↑ juste pour voir comment vous avez compris cette histoire oui Jul↑ (1\_3\_Lov 812-818)

L'enseignant ajoute dans la consigne que c'est comme s'ils devaient le raconter aux parents. Peut-être dit-il ceci pour que la consigne semble plus concrète et fasse du sens pour les élèves. Dans sa consigne, il s'adresse à celui ou celle qui serait « capable » de faire ce résumé oralement. L'élève qui se porte volontaire estime donc avoir assez compris pour pouvoir

répondre. Son résumé atteste effectivement d'une certaine compréhension du texte. L'enseignant valide et demande à une autre élève de dire cela de façon un peu différente, cet élève dit alors ne pas avoir tout compris :

Ens : d'accord↑ alors quelqu'un d'autre dirait un peu différemment↑ Aur qu'est-ce-que tu as compris de ce texte↑ vas-y ce soir tes parents ils te demandent ah↑ ben voilà tu as lu un texte aujourd'hui ça parlait de quoi↑ qu'est-ce-que tu leur dis↑

Aur: je ne sais pas je n'ai pas très bien compris / enfin pas tout

Ens: non ben ça c'est normal / déjà donc vas-y↑ qu'est-ce-que tu as compris↑ (1\_3\_Lov 825-831)

Ce serait donc surtout ceux qui avaient compris qui ont participé et fait avancer la leçon jusqu'ici. D'autres élèves affirment alors ne pas avoir compris. Quand précédemment, les élèves disaient avoir compris, l'enseignant émettait des doutes. Il affirme face à ces incompréhensions pointées à présent que « ça c'est normal ». L'archiélève lecteur de Lovay indifférencié qui avait été retracé sur la base des propos de l'enseignant durant l'entretien pré correspondait à un lecteur qui n'aurait « rien compris » au texte. Nous constatons qu'il n'est représenté que par une partie de la classe et intervient après soixante-cinq minutes de travail sur le texte.

Finalement, certaines incompréhensions ou interrogations persistent dans les activités (dans celle qui suit également). Le temps semble manquer pour y revenir. Les interrogations restent ouvertes.

### **6-1 Dire ce qu'on pense du texte en argumentant**

Ens : d'accord↓ alors↑ juste encore une petite chose / qu'est-ce-que vous pensez de cette histoire↑ j'aimerais que vous répondiez en argumentant qu'est-ce-que vous pensez de cette histoire ou de son auteur (1\_3\_Lov 854-857)

L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils pensent de l'histoire ou de l'auteur. Un élève dit avoir bien aimé ; les autres appréciations sont plus mitigées. Les élèves jugent l'histoire « bizarre », « raciste », « méchante », « originale », « injuste ».

San: j'ai bien aimé

Ens: tu as bien aimé↑

San: je ne sais pas j'ai bien aimé

Ens: tu as bien aimé cette histoire↑ d'accord / tu as trouvé sympathique ça t'a plu↓ quelqu'un d'autre Cha↑

Cha: bah moi j'ai trouvé ça bizarre parce que en même temps c'est raciste enfin je ne sais pas / c'est méchant de dire que: parce que l'on pose une noire sur la cage les avalanches ne vont pas arriver

Ens: (*rire nerveux*) c'est vrai↑ c'est très méchant↑ t'as raison↑

Cha: mais je ne comprends pas parce qu'il y a un autre qui l'aime

Ens: mais il y a↑

Cha: il y a un autre on va dire un amoureux de

Ens: voilà↑ donc ça c'est bien↑

Cha: ça c'est xxx sinon il ne l'utiliserait pas comme un repousse-avalanche

Ens: comme un repousse avalanche↑

Cha: on va dire ça comme ça

Ens: Jul↑

Jul: ben c'est une histoire qui estH originale j'ai pas tout / compris il y a des moments où ça ne voulait rien dire en fait

Ens: voilà

Jul: mais sinon c'est un peu salaud parce que il se sert d'une personne en fait rien que comme un objet / donc c'est un peu méchant

Ens: mmh

Jul: et puis voilà

Ens: Nic↑

Nic: c'est bizarre de l'appeler la négresse

Ens: c'est bizarre de l'appeler la négresse / mais à part ça l'histoire↑  
 Nic: bah ouais ça va  
 Ens: ça va↑ ça t'a plu↑ cette histoire d'avalanches Pau↑  
 Pau: moi j'ai trouvé bien mais un peu bizarre  
 Ens: bizarre↑  
 Pau: un peu injuste  
 Ens: un peu injuste / et puis toi-même un moment donné tu m'as dit je/ j'ai de la peine à comprendre  
 Pau: mmh  
 Ens: donc est-ce-que tu aimes les histoires où tu as de la peine à comprendre↑  
 Paul: (*sourire gêné*) ça va↑  
 Ens: moyennement // d'accord (1\_3\_Lov 858-895)

Dans ce dispositif prévu, d'autres incompréhensions apparaissent. Elles viennent aussi d'élèves comme Cha qui disait avoir compris durant le déroulement de la séquence mais elles se situent dans l'interprétation du texte. Cha par exemple a compris les événements factuels racontés, peut les synthétiser et en faire un petit résumé mais n'a pas toujours compris ce qu'ils signifiaient.

### **7-1 Rédiger une petite suite au texte**

Ce dispositif demandait une condition de réalisation : du temps. Bien que le temps prévu était dépassé de vingt minutes, l'enseignant décide de le maintenir. Cette décision est, selon nous, prise suite aux incompréhensions qui ont émergé en fin de séquence, dans les derniers dispositifs.

Ens: d'accord alors juste en cinq minutes c'est pas très long je vais vous donner à chacun une feuille et puis rapidement vous m'écrivez une toute petite suite à cette histoire quelques lignes / qu'est-ce qui pourrait se passer juste après↑ ça peut être tout de suite après ça peut être quelque temps après si vous deviez faire le prochain paragraphe vous disons que vous faites dix lignes (1\_3\_Lov 897-900)

Dans cette séquence, nous constatons que le choix dépend aussi de l'atteinte ou non de l'objectif premier qui est la compréhension.

A cette étape de la séquence, un élève affirme ne pas avoir lu tout le texte.

Ens: euh tu écris une petite suite à cette histoire  
 Ant: mais quelle histoire en fait↑  
 Ens: (*ton fâché*) mais on a fait que d'en parler pendant une heure et demie  
 Ant : moi je n'ai pas tout lu  
 Ens: ben tu le fais quand même↑ tu n'avais qu'à la lire↑ (1\_3\_Lov 912-916)

Lors de la rédaction, de nouvelles questions émergent encore, les élèves augmentent la tâche d'invention en discutant du sens. Dans l'exemple qui suit, un élève pose une question et l'enseignant souligne qu'il aurait pu le dire dans le dispositif sur les passages étranges 4-2.

Kel: j'ai une question mais en fait c'est qui / qui enferme les avalanches↑  
 Ens: qui enferme les avalanches↑ où il y a ça↑  
 Kel: ouais dans la cage là / pour la punition  
 Ens: ah↑ qui enferme les chefs↑  
 Kel: ouais  
 Ens: ça en fait bonne question si c'est le chef  
 Kel: je voulais mettre quelqu'un  
 Ens: ça tu aurais pu dire que c'est bizarre  
 Kel: je voulais mettre quelqu'un mais je ne sais pas  
 Ens: l'auteur l'auteur↑ il y a un jeu là-dedans (*cite*) <le chef me tira loin du débit de vin> trop bourré l'auteur (*rire*) c'est clair↑ <me tira loin des débits de vin> il était trop bourré en fait↑ (1\_3\_Lov 9982-9993)

L'enseignant, grâce aux apports des élèves, semble découvrir lui-même de nouveaux éléments interprétatifs du texte en discutant avec l'élève : l'allusion au débit de vin qui sous-entend peut-être que le chef était saoul.

Dans un aparté avec le chercheur, l'enseignant se réfère à certains problèmes de comportement et gestion de classe, nomme les élèves « ados » et dit les traiter comme des grands. Ce qui nous fait penser aux modèles observés au secondaire I (Chapitre 9) où l'archiélève est davantage indifférencié. On voit apparaître une spécificité de l'archiélève lecteur de Lovay qui n'était pas apparu dans l'entretien pré, un archiélève, conçu à posteriori, qui aurait des problèmes de comportement alors que l'archiélève décrit dans l'entretien était plutôt un « enfant » avec peu de bagage. Cet archiélève sert plutôt à justifier à posteriori un comportement imprévu (semble-t-il) plus difficile ou dissipé durant la séquence de Lovay.

Ens: bon et puis là ça va mais ils sont xx des fois / ils sont vraiment ados quoi↑ (...) / je les adore je suis super cool et tout j'aime même rigoler avec eux mais quand on bosse on bosse↑ moi tu sauras que pour ça / (...) / tout de suite comme si c'était comme des grands moi je suis là admettons t'as pas envie de suivre la leçon↑ ça ne t'intéresse pas↑ mais ciao↑ qu'est-ce-que tu viens // je suis pour / pour t'amener un truc et tu / tu veux pas↑ je t'en prie / la porte est là (1\_3\_Lov 955-961)

### 1.3. Séquences 1\_10

#### 1.3.1. 1\_10\_Laf

##### *1-1 Dessiner la suite imaginée de la fable à partir de la lecture du début de la fable*

L'enseignante a distribué le début de la fable jusque « sire répond l'agneau » et demande aux élèves d'imaginer la suite. Après avoir donné la consigne, plusieurs élèves demandent des précisions car ils connaissent déjà la fin.

Ens : vous lisez que le début↓ / vous xx que le début parce que j'aimerais que vous imaginiez la suite↓ // en faisant un dessin (...) et en imaginant monsieur Kil↓ // pardon↑ /

El: xxx

Ens: ah ben si tu la sais écoute ma foi↓ (...) / et pour éviter que tous les groupes aient la même solution / j'aimerais bien que ce soit un peu secret↓ / (...) / donc je vous laisse avoir / la meilleure imagination possible↓ / oui↑ Jus↑ (...)

Jus: on doit mettre (...) la suite ou on doit juste / inventer↑ 5'» (...)

Ens: alors euh↓ / tu imagines la suite↓ // alors ceux qui ont la réponse peut-être: vous dites la pas: vous dites la pas / à votre groupe↓ / ça pourrait être aussi intéressant de voir / ce que vous pouvez imaginer / à partir du texte qu'on a à partir du début qu'on a d'accord↑ / (...)

El : ouais mais je me souviens de ce qui se passe↓ //

Ens: j'aimerais que vous inventiez (1\_10\_Laf 16-38 ; 53-54)

Après la consigne, trois élèves à tour de rôle se posent la même question : que doivent-ils inventer s'ils se rappellent de la fin ? L'enseignante ne prend pas en compte l'élève posant la question pour la première fois et continue d'exposer la consigne. Ensuite, quand un élève demande s'ils doivent mettre la suite connue ou l'inventer, l'enseignant lui répond d'imaginer et dit aux élèves qui connaissent la suite de ne pas le dire aux autres. Un troisième élève exprime une difficulté à imaginer une fin différente car il se souvient de la suite, l'enseignante répond à nouveau que la consigne est d'inventer.

Ens : souvent enfin dans toutes les lectures suivies même que je donne je leur demande qu'est-ce / d'après toi qu'est-ce qu'y va se passer ou quand ils choisissent des livres à la bibliothèque ils lisent derrière le résumé et puis là bah qu'est-ce que tu penses qu'est-ce qui peut se passer (1\_10\_Pré 119-123)

L'enseignante durant le pré et durant la séquence affirme qu'ils ont l'habitude de ce genre d'activité (ci-dessus, ll. 21-23), dans le cas de nouvelles lectures. Or ici, lors de cette activité,



au moins un élève par groupe connaît déjà la fin et la raconte aux autres, ce qui amplifie la difficulté à comprendre « ce » qu'ils doivent inventer.

Dans la consigne, on note aussi que l'enseignante leur dit de n'imaginer « rien de farfelu » :

Ens : alors / comme je vous dis tout le temps / moi je vous fais / quand je vous demande d'imaginer hein / (*fait des cercles à côté de sa tempe avec son doigt*) on imagine rien de farfelu hein↑ / (1\_10\_Laf 21-23)

Durant l'activité, ils intègrent des éléments d'autres contes/histoires, ce que l'enseignante ne trouve pas « logique » avec la suite de l'histoire. L'imagination présente dans la consigne n'est donc pas sans contrainte, elle ne doit pas être farfelue et doit rester logique par rapport à l'histoire tout en étant différente de la fin réelle mais en respectant la fin connue et annoncée dès le début par la morale.

L'enseignante, en répondant à leur demande, donne des indications contradictoires. Par exemple, elle leur dit que s'ils hésitent entre différentes fins, ils peuvent en faire plusieurs mais leur dit plus tard dans l'activité de n'en faire qu'une par groupe. Face à ces difficultés, l'exercice prend plus de temps que prévu. Dans certains groupes, les élèves décident au contraire très vite de la fin, et passent la majeure partie du temps de travail à dessiner, tous ensemble, la scène. L'enseignante prolonge, à deux reprises, l'activité pour leur laisser le temps de finir leur dessin (elle dure trente minutes au lieu de vingt). Ensuite, elle passe au dispositif suivant en disant à ceux qui n'ont pas fini leur dessin qu'ils continueront plus tard.

Lorsqu'elle revient sur cette activité dans l'entretien post, l'enseignante affirme qu'ils ont réussi malgré tout à réaliser la tâche grâce à leurs efforts. L'imagination qui d'habitude est naturelle dans ce genre de tâche devient ici un « effort ».

Ens : même si certains avaient déjà lu la fable / ils ont fait l'effort d'avoir de l'imagination (...) on sait la fin au début on a la morale au début mais / malgré ça euh: ils font l'effort de / trouver une issue (1\_10\_post 12 ; 68)

La consigne qui d'habitude, pour de nouvelles lectures, ne pose pas de problème semble ici créer beaucoup de difficulté. Si les élèves ne connaissaient pas la fin, ils feraient naturellement la tâche, sans même se rendre compte que ce qu'ils imaginent est « logique » ou non farfelu vis-à-vis de l'extrait de départ car ils seraient en train de créer un horizon d'attentes basé sur celui-ci. L'enseignante continue à s'adresser à un archiélève qui n'aurait pas lu le texte en entier et pourrait créer un horizon d'attentes sur la base du début du texte. Les élèves connaissant la fin ont déjà pu vérifier dans le passé si leurs attentes potentielles en début de lecture étaient remplies ou non.

### ***1-2 Décrire la suite imaginée par groupe***

L'enseignante demande de mettre en commun les fins imaginées par chaque groupe en affichant les dessins terminés au tableau, rapidement, en quatre minutes, chaque groupe expose sa fin inventée. Ce dispositif est implicite au dispositif précédent et n'avait pas été mentionné durant l'entretien.

### ***1-3 Ecrire la réponse de l'agneau avec les rimes et en langage soutenu***

Le prochain dispositif annoncé est précédé de deux questions. Celles-ci sont écrites sur le document de questions, ce qui atteste qu'elles étaient prévues. Les consignes écrites sur le document sont les suivantes :

2<sup>346</sup>. Que remarques-tu en lisant le début de cette fable ?

3. Entoure le langage utilisé par Jean de La Fontaine dans cette fable ? familier-courant-soutenu

4. Imagine la réplique de l'agneau à la manière de La Fontaine.

L'enseignante pose oralement les questions et interroge les élèves :

Ens : alors là je vous demande ↓ / de remarquer des choses dans le début de la fable // euh quel est le langage / qu'on a: quelle sorte de langage on a mais ça on va: faire on va faire un petit ensemble hein et puis ensuite mon but ça va être de savoir / que dit l'agneau ↓ / je vais vous demander de (34:00) m'écrire que dit l'agneau ↓ (1\_10\_Laf 440-444)

Durant l'entretien, l'enseignante n'a mentionné que cette dernière tâche d'écriture en langage soutenu. L'enseignante dit explicitement que son but avec les deux premières questions est de pouvoir écrire ensuite la réplique de l'agneau. Le point « 4 » correspond donc à la tâche principale de ce dispositif et les deux précédents aideront à sa réalisation.

Durant l'activité, la consigne va être expansée de façon imprévue suite à un apport d'élève qui remarque qu'il y a des rimes. L'enseignante demande alors d'inventer la réplique de l'agneau avec des rimes. C'est une expansion de consigne car dans l'entretien et la consigne initiale, l'enseignant ne fait pointer que les caractéristiques de langage et non celle des la poésie.

Ens: regarde ↓ / <que la faim en ces lieux attirait> donc le loup est attiré parce qu'il a faim ↓ // <qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ↑> / ça veut dire qu'il est en train de boire xxx

E153: y a des rimes aussi ↓ /

Ens: ils sont les deux en train de boire ↓ y a des rimes / donc il faudrait que vous me trouviez avec des rimes les réponses de l'agneau ↓ (1\_10\_Laf 652-657)

L'archiélève projeté par l'enseignante connaît les notions de langage familier, courant et soutenu mais doit passer par l'identification des traces de ces niveaux de langage, pour ensuite mobiliser ses connaissances dans une production écrite. Les élèves en classe non seulement identifient le niveau de langage mais mettent en avant le fait qu'il y a des rimes. La tâche prévue d'imagination d'une réplique écrite « à la manière de » La Fontaine consistait pour l'enseignante à repérer le niveau de langage. La tâche est expansée suite aux repérages de caractéristiques de langage et de poésie venant des élèves.

#### ***1-4 Mise en commun (réplique de l'agneau)***

La mise en commun des répliques inventées de l'agneau après le vers « sire, répond l'agneau » est prévue durant l'entretien pré « pour voir les différentes idées des groupes » (1\_1\_pré 26-27). Dès la consigne de mise en commun, l'enseignante a remarqué que les élèves ont écrit plus qu'une seule réplique de l'agneau, ils ont donc augmenté la tâche demandée. Etant donné qu'en plus d'utiliser le langage soutenu, ils ont voulu insérer des rimes, ils doivent par la force des choses faire plus qu'une réplique (pour que ça rime). Voyant qu'ils ont inventé des mini dialogues, elle leur dit de le lire de façon « théâtrale ».

Ens : voilà ↓ je vous demandais pas de réécrire toute la fin de la fable mais je vois que qu'il y en a qui ont beaucoup d'inspiration ↓ euh suivant vos textes j'aimerais bien que vous me lisiez de façon un peu théâtrale (1\_10\_Laf 895-898)

Les élèves se sont répartis les rôles du « narrateur », « loup » et « agneau » et récitent leur petit dialogue écrit avec des rimes :

Yon: narratrice

Ann: agneau

Nou: loup

(...)

---

<sup>346</sup> Le point 1 correspond à la consigne écrite du dispositif 1-1.

Ann: (*d'une petite voix*) <sire>  
 Yon: <répond l'agneau>  
 Ann: "je fais selon mes désirs et si cela ne vous plaît guère / allez-vous en loin de la rivière↓"  
 Yon: le loup  
 Nou: "petit insolent" 4'» "petit insolent / tu n'as pas honte↑" /  
 Yon: "dit-il en grognant↓" / "nous allons vous passer les détails↓ / l'agneau↓"  
 Ann: (*en se frottant le ventre des deux mains*) "miam miam miam"  
 Ens: (*en applaudissant*) okay bravo les filles / (*les élèves applaudissent à leur tour*) (1\_10\_Laf 905-921)

Un autre exemple de dialogue inventé en rimes :

Tom: "je n'ai guère peur de votre châtement↓ / veuillez me suivre paisiblement↓ / je vous montrerai ma famille qui se trouve près de ce bosquet de myrtilles↓"  
 Six: "oh / le pauvre loup↓ / il est tombé au fond de ce trou↓" /  
 Tom: "voilà ce qui s'appelle se jeter dans la gueule du loup / la prochaine fois vous mangerez un simple chou↓" /  
 Ens: (*en applaudissant*) okay bravo: // on a même une petite morale à la fin // chouette (1\_10\_Laf 944-949)

Kev, l'élève ayant « peu d'imagination » selon les déclarations de l'enseignante durant l'entretien, apparaît dans une des mises en commun. Le travail est fait en groupe et Kev semble s'être prêté au jeu, il récite leur dialogue à deux :

E185: « qui te rend si hardi de troubler mon breuvage↑ / dit cet animal plein de rage↓ / tu seras châtié de ta témérité↓ / (*prends une voix plus aiguë*) « sire / répond l'agneau↓ » / "puis- je↑ / en échange de cette eau // vous conter une histoire↑ / terminée avant que la nuit ne devienne noire↑ //"

Kev: "si cette histoire me plaît / je: te laisserai la vie↓ // mais / si ce // si ce n'est pas le cas / tu verras pas l'aube / se lever↓ // bien↓ // le loup et l'agneau↓ il était une fois / trois petits points/" (1\_10\_Lov 985-991)

La fin imaginée dans ce groupe, écrite elle aussi avec les caractéristiques demandées, a cette particularité de mettre en abîme la fable étant donné que la solution trouvée par l'agneau pour se sauver est de raconter une histoire au loup. Si le loup apprécie l'histoire, il le laissera s'en aller. L'agneau commence alors à lui raconter l'histoire : « Le loup et l'agneau ». Les élèves dans ce dialogue font preuve d'inventivité, d'autant plus qu'ils rajoutent un élément inattendu pour la fin qui reste en suspens et crée un paradoxe pour le loup (s'il apprécie l'histoire où le loup mange l'agneau, il devra laisser vivre l'agneau qui lui a raconté l'histoire). L'une des astuces trouvées par les élèves lorsqu'ils devaient imaginer une fin à ce texte qu'ils connaissaient (1-1) était de s'inspirer d'autres contes ou histoires connus, on peut supposer que la proposition des élèves ait été nourrie par le travail mené dans la première activité de la séquence.

Tous les dialogues inventés sont remplis de créativité. L'enseignante clôt l'activité en mettant en avant le fait qu'ils aient réussi à trouver des rimes et que certains aient même trouvé une fin à la fable alors qu'il leur était juste demandé d'inventer simplement une réplique.

Ens : okay bravo↓ alors là vous avez réussi hum à trouver qu'il y avait des rimes / et vous avez même réussi pour certains jusqu'à finir la fable dans votre: hypothèse (1\_10\_Laf 1010-1012)

L'enseignante voulait surtout que les élèves appliquent les connaissances qu'ils avaient acquises concernant les caractéristiques d'un langage soutenu et c'est pour cette raison qu'elle ne leur demandait qu'une réplique. Cependant, cette consigne de n'inventer qu'une seule réplique sans savoir la fin ne fait peut-être pas sens pour les élèves et le fait de vouloir l'écrire en rimes justifie qu'ils fassent plus qu'une réplique. Ils montrent qu'ils maîtrisent relativement bien le langage soutenu pour des élèves de primaire mais aussi qu'ils sont très inventifs (ce qui correspond à l'image de l'archi-élève issu de l'entretien pré) et peuvent écrire une fin sous la forme d'un dialogue théâtral en rimes. Les élèves en classe se montrent plus

disciplinés, maîtrisant plusieurs dimensions abordées, que l'archiélève particulièrement défini par le fait d'avoir ou non de l'imagination. De plus, selon nous, le fait d'avoir de l'imagination n'est ni quantifiable, ni comparable. Un archiélève ayant de l'imagination est un archiélève qui participe lorsqu'on lui demande de faire une tâche pour laquelle il démontre de l'intérêt.

### **2-1 Lire la fable et souligner les paroles du loup et de l'agneau**

Ce dispositif devait arriver après un dispositif sur le vocabulaire (qui suivra). Les élèves ayant créé des dialogues précédemment en identifiant les tours de paroles, l'enseignante veut peut-être continuer dans une tâche proche et se disant qu'ils ont tous les éléments pour réaliser la tâche. Elle annonce qu'ils discuteront ensuite du vocabulaire, qu'en attendant, en plus de souligner les tours de parole, ils peuvent faire « comme en allemand » : comprendre le sens général même si on ne comprend pas tous les mots. L'enseignante aborde donc la discussion autour du sens de façon anticipée par rapport à ce qui était prévu.

Ens : je vous laisse lire tranquillement la fable // et puis après vous essayez déjà de tout comprendre le sens /général hein c'est comme en allemand même si on comprend pas tous les mots on arrive à comprendre le SENS général / puis après on discute du vocabulaire que vous avez peut-être pas compris↓ // vous voyez que ma consigne c'est de souligner en VIOlet / les paroles du loup / et en orange / les paroles de l'agneau↓ / vous pouvez aussi sortir vos crayons de couleur et puis faire ça en même temps↓(1\_10\_Laf 1023-1029)

Durant l'entretien, elle avait justifié le choix de ce dispositif en disant que les élèves, dans les dialogues, n'arrivaient pas toujours à identifier qui parlait : « ils [ont] / souvent de la peine à comprendre ils ont de la peine à savoir qui parle » (1\_10\_pré 43). Ce qui explique sa surprise quand ils ont, dès le début de la fable, compris que c'était des dialogues et réussi à inventer eux-mêmes des dialogues en se répartissant les rôles. Cependant, ce qu'elle prévoyait se passe dans cette activité, plusieurs élèves lui disent, lorsque qu'elle passe dans les rangs, qu'ils ne sont pas sûrs de savoir qui parle à certains endroits :

E11: je suis pas sûr / que c'est bien: les paroles de l'agneau↑  
Ens: xxx qui de l'agneau si t'es pas sûr tu mets je sais pas / un petit trait devant↓ / comme ça tu peux: voir après↓ (...)  
E12: ici / je sais pas si c'est l'agneau qui parle  
Ens: alors si t'es pas sûr tu peux / mettre un petit trait par exemple devant (...)  
E13: mais y a des choses où je suis pas sûr  
Ens: mais c'est pas grave / si t'es pas sûr (...)  
E14: je sais pas si c'est là xxx si c'est quelqu'un d'autre qui parle  
Ens: ouais / c'est un autre tiret t'as raison↓ (1\_10\_Laf 1047-1051 ; 1064-1065 ; 1107-1108)

Durant l'activité, certains élèves vont chercher le dictionnaire. D'autres ne comprennent pas certaines phrases, les principales incompréhensions sont liées à l'absence du « e » à « encor » et à la référence du « elle » dans la fable.

El: xxx <au-dessous d'elle> je crois que c'est l'eau // parce qu'ils disent euh // que <je me vas désaltérant plus de vingt pas au-dessous d'elle / et que par conséquent / en aucune façon je ne puis troubler sa boisson↓>  
Ens: <je ne puis troubler sa boisson> la boisson de qui↑ //  
El: euh // <je ne puis xxx> euh: 6'» ben l'agneau↑ 4'»  
Ens: c'est l'agneau↑ / c'est la boisson de l'agneau↑ // qui trouble l'agneau alors↑  
El: le loup↑  
Ens: le loup trouble la boisson de l'agneau↑ //  
El: euh:  
Ens: c'est quoi cette histoire↓ 4'»  
El: le narrateur↑

Ens: je sais pas // qui est <elle>↑ regarde qui est <elle> // regarde depuis le début des paroles pour voir (1\_10\_Laf 1071-1083)

Sur une énième expression d'incompréhension d'un élève, l'enseignante interrompt l'activité et passe au dispositif suivant en annonçant un « temps mort ».

El: mais moi je comprends pas la phrase là

Ens: oui ben je sais bien il est pas évident ce texte↓ // okay / alors petit temps mort↓ alors petit temps mort↓ // petit temps mort / là c'était pour regarder un petit peu et puis de comprendre le texte en GROS parce que c'est vrai que c'est pas un texte qui est évident hein / vous voyez: (1\_10\_Laf 1111-1112)

## 2-2 Discuter du vocabulaire « compliqué »

Le dispositif de discussion autour des mots compliqués du texte était, nous l'avons dit, prévu avant le dispositif qui précède. Cela semble nécessaire avant de réaliser la tâche précédente vu que face aux nombreuses questions, l'enseignante interrompt l'activité précédente pour passer à ce dispositif-ci. La compréhension du sens est intrinsèquement liée au travail préalable sur la dimension « vocabulaire » du texte (il s'agit en fait surtout de l'anaphore du « elle » se référant au loup, l'enseignant, traite cette question dans le travail sur le « vocabulaire »).

Elle introduit ce qu'elle a appelé un « temps mort » en disant que le texte n'est pas évident et, ajoute sur un ton ironique qu'en plus l'auteur fait des fautes d'orthographe :

Ens : vous voyez: en plus ils mettent des fautes d'orthographe exprès à l'intérieur / franchement on va pas s'en sortir (1\_10\_Laf 1112-1115)

Ce qui crée une confusion de la part des élèves qui ne perçoivent pas le caractère humoristique de l'énoncé de l'enseignante et s'étonnent ayant compris précédemment que les « fautes » comme le « e » manquant de « encor » étaient de l'ancien français.

Ang: vous nous aviez dit il y a deux secondes que <encor> c'était / il y avait pas de e dans l'ancien français

Ens: mais pourquoi↑ / pourquoi là ils ont pas mis de e d'après toi↑

Ang: parce que c'est de l'ancien français

Ens: parce qu'il y a de l'ancien français t'as raison / et puis dans <encor> là c'est pas // (*les éls parlent en même temps l'Ens lève la main*)

El1: et dans <jeun> y a pas de e

El2: de quoi↑

Ens: (*a toujours la main levée*) on parle de <encor> là // (*baisse la main*) Ang dit / (...) // j'avais dit qu'en ancien français / il pouvait ne pas y avoir de e↓ / ouais↓ / c'est juste / puis là y a une raison un petit peu pratique aussi pourquoi y a pas un e↑ // oui Fio↑

Fio: mais on avait dit que c'est pas du vieux français

Ens: non

Fio: de l'ancien français / soutenu

Ens: oui effectivement oui mais non / c'est parce que tout à l'heure tu // c'était plus / je cherchais plus ce que tu me dises que t'avais remarqué que c'était soutenu // plutôt que: / là effectivement c'est un mot / t'as raison↓ / j'aurais pu te dire oui mais c'était pas ça que j'attendais dans ma question de tout à l'heure en fait↓ // c'est pour ça que je t'ai dit non↓ / tu sais les maitresses on fait un peu comme on sent / on fait un peu comme ça nous arrange↓

El3: mais parce que Lau elle avait écrit et moi j'ai dit xxx parce que vous me l'aviez dit

Ens: oui effectivement mais parce que en fait il a il a des tournures quand même qui sont / à l'ancienne mais c'est pas non plus du vieux français incompréhensible comme on pourrait pas le lire // d'accord↑ c'est une tournure un peu / plus ancienne / ça c'est certain / (1\_10\_Laf 1117-1141)

L'enseignante explique que dans le cas de « encor », c'est pour une raison pratique et non parce que c'est de l'ancien français qu'il manque un « e ». Un élève marque une nouvelle fois sa confusion liée à la réponse que l'enseignante avait donnée précédemment disant que c'était de l'ancien français. L'enseignante dit qu'elle a répondu cela car c'est la réponse qu'elle

attendait à ce moment-là : elle voulait qu'ils soient attentifs au langage utilisé. Elle ajoute que les « maitresses » font parfois « un peu comme ça les arrange ». La discussion continue, un élève donne la réponse attendue :

Ens : (*Ine lève la main*) oui Ine↑

Ine: je suis pas sûre mais je crois que c'est / pour qu'il y ait le même nombre de syllabes / parce qu'il y a des poètes qui essaient de faire un nombre de syllabes pour que ça x tombe mieux

Ens: effectivement↓ / là c'est une histoire comme ça↓ / c'est une histoire de syllabes ils comptent les syllabes (*tourne le doigt devant l'oreille*) pour que pour qu'à l'oreille ça sonne bien / et du coup ben comme il avait un problème de syllabes // ben il a enlevé son e↓ / tu vois il s'est dit celui-ci je vais pas dire <encorE> je vais dire <encor> / comme ça je suis tranquille j'ai pas besoin de mettre le e↓ / ça c'est pas vraiment une faute d'orthographe mais les poètes ils utilisent pas mal ce procédé pour euh / s'ARRanger au niveau des syllabes

El4: mais ça lui arrange quoi↑ / parce que

Ens: ben ça lui évite de dire une syllabe de plus au lieu de dire <encorE> il fait <encor> (*montre deux de la main droite*) ça fait deux syllabes↓ //

El4: on dit / on dit encore (*ne prononce pas le e*)

Ens: oui mais quand on l'écrit / on a tendance à le prononcer↓ // alors du coup pour éviter de le prononcer / il le met pas↓ / mais ça c'est plus un procédé du poète c'était pas une faute d'orthographe cette fois-ci (I\_10\_Laf 1141-1158)

Un élève dit que le « e » manquant sert à diminuer le nombre de syllabes, ce que l'enseignante valide en expliquant. Un élève rétorque que le « e » de encore, étant muet, ne se prononce pas. L'enseignante dit qu'à l'écrit on peut le prononcer, qu'il s'agit d'un procédé poétique et clôt la discussion sur « encor » en disant que cette fois, ce n'est pas une faute d'orthographe. Ce qui était le point qui avait créé des incompréhensions et initié la discussion. L'enseignante interroge ensuite les élèves à propos d'autres mots ou phrases qu'ils n'ont pas compris lors de la lecture. Pour y répondre, elle questionne les élèves ou les fait chercher dans le dictionnaire.

### **2-3 Raconter l'histoire « en gros »**

Les élèves reviennent de la pause. L'enseignante leur demande alors de raconter l'histoire « en gros », même s'ils ne comprennent pas tous les mots. Ce dispositif n'était pas prévu mais correspond au but visé avant l'activité de « temps mort ».

Ens: alors juste avant qu'on sorte je vous avais fait lire la fable de La Fontaine / est-ce que quelqu'un arriverait à me raconter l'histoire↑ / même si on la comprend pas gloH enfin même si on comprend pas tous les mots et cetera / est-ce que vous arrivez à me raconter l'histoire en gros↑ qu'est-ce qui se passe // du début: en passant par le milieu et par la fin↑ (I\_10\_Laf 1211-1214)

Les élèves expliquent à tour de rôle ce qu'il se passe chronologiquement en s'appuyant sur le texte. Le dispositif précédent visait plus une compréhension littérale du texte, mot-à-mot. Ici, la recherche est d'ordre interprétatif mais on constate qu'il réside encore beaucoup d'incompréhension littérale. L'enseignante répète plusieurs éléments qui avaient déjà été dits avant la pause, par exemple, la référence du « elle » à « majesté » et donc au loup. Les questions de mots ou de phrases subsistantes permettent aux élèves de réfléchir à leur signification et à l'interprétation du texte. En plus d'approfondir la compréhension interprétative interne au texte, certaines questions d'élèves amènent aussi l'enseignante à faire des liens avec des contenus externes, par exemple, un élève dit ne pas comprendre la phrase « plus de vingt pas au-dessous d'elle ». L'enseignante demande aux élèves s'ils se souviennent des notions de « amont » et « aval » en géographie et dessine la scène au tableau : la rivière avec le loup en haut et l'agneau en bas. Elle demande ensuite en quelle mesure on compte aujourd'hui si on ne compte plus en pied: « en mètres », elle confirme ; « en pouce », « en pied », elle précise que ces mesures sont utilisées en Angleterre. Au fil de l'activité, l'enseignante guide de plus en plus la discussion par un processus de questions-réponses pour

les amener à la compréhension de l'annonce de la morale qu'elle avait déjà initiée avant de devoir passer par l'activité « temps mort » sur le vocabulaire :

Ens : depuis le début / on pouvait savoir qu'il allait le manger quelle phrase nous aide à savoir / qu'il allait le manger↑ // (*les éls parlent sans lever la main, l'ens lève la main et regarde l'ensemble de la classe*) 5'» Sul↑

Sul: euh / <tu seras châtié de ta témérité↑> euh: non enfin

Ens: <tu seras châtié de ta témérité↑> / là il le MENACE↓ mais on sait pas forcément qu'il va mettre sa menace: / il va vraiment réaliser sa menace↓ on ne sait pas encore ça↓ // la question c'est quelle phrase qui nous dit dans le texte dans le début que de toute façon // quoique l'agneau dise il va quand même se faire manger↓ / Sar↓

Sar: euh / <un loup survient à jeun qui cherchait aventure>↑

Ens: le <loup survient à jeun qui cherchait aventure> // cette phrase elle veut dire quoi déjà↑ //

Sar: ben que: il avait très faim↑

Ens: il avait très faim donc déjà il a l'INTENTION de le manger mais on sait pas qu'il va vraiment le manger / si ça se trouve l'agneau il va pouvoir se défendre à la fin↓ // Aur↑

Aur: <la raison du plus fort est toujours la meilleure>

Ens: <la raison du plus fort est toujours la meilleure> ça veut dire que

El: c'est surtout <nous l'allonsH>

Ens: <nous l'allons montrer tout à l'heure> ils vont nous PROUVER que <la raison du plus fort est toujours la meilleure> / qui c'est le plus fort↓ (1\_10\_Laf 1369-1388)

Un élève met en cause la morale de l'histoire en disant que l'agneau est plus rusé :

El: le loup est plus fort mais l'agneau est plus rusé↓ /

Ens: dans VOTRE fable il est plus rusé mais (*secoue la feuille devant les élèves*) là il est pas vraiment rusé puisqu'il se fait manger↓ (1\_10\_Laf 1389-1391)

L'enseignante lui dit que dans la fable l'agneau n'est pas plus rusé puisqu'il se fait manger mais que c'est dans les fins inventées que l'agneau était plus rusé. Cette proposition de l'élève concernant de revoir le message de la morale de la fable n'est pas prise en compte et l'enseignante passe au dispositif suivant.

#### **2-4 Décrire les caractères du loup et de l'agneau et leur relation**

Ce dispositif est prévu durant l'entretien où l'enseignante déclare, en utilisant le « on » s'incluant avec les élèves (voir chapitre 10) que le but est d'arriver à identifier différents indices sur le caractère des deux personnages ainsi que de leur relation. Dans la consigne en classe, le passage du « vous allez » au « on va faire ça ensemble » s'accorde avec le pronom « on » présent dans la volonté de l'enseignante durant l'entretien où elle s'inclut dans la tâche. Il semble donc que l'archiélève pour qui ce dispositif a été conçu a besoin d'être accompagné par l'enseignante dans cette tâche et non d'être laissé seul face à celle-ci.

Ens : d'après la fable / qu'il y a là // vous allez me trouver alors on va faire ça ensemble Sha↑ // (*tire une ligne verticale au milieu du tableau*) j'aimerais que vous me trouviez / le caractère du loup / et le caractère de l'agneau↓ // alors ici je vais mettre (*écrit "loup" en haut d'une des colonnes*) le loup // ici je vais mettre (*écrit "agneau" dans la deuxième colonne*) l'agneau↓ 4'» (1\_10\_Laf 1392-1395)

Un élève interrompt la consigne en posant une question d'interprétation qui mène à une mini discussion sur le fait de savoir si l'agneau « ment ». Ce qui permet à l'enseignante d'illustrer ce qu'il faut faire : grâce aux réponses d'élèves, ils peuvent inscrire dans la colonne de l'agneau qu'il est « honnête ». Cette intervention peut être liée à la question de savoir si l'agneau est rusé ou non qui avait été laissé en suspens à la fin de l'activité précédente.

Tom: mais↑

Ens: oui↑

Tom: l'agneau est-ce qu'il ment dans dans l'histoire↑

Ens: est-ce qu'il ment notre agneau là↑

Els: non  
 Ens: Six ↑  
 Six: non il ment pas ↓ / enfin il dit plutôt la vérité  
 Ens: il dit plutôt la vérité / comment on appelle quelqu'un qui dit la vérité ↑  
 Els: honnête  
 Ens: honnête ↓ est-ce que je peux déjà mettre que l'agneau est honnête ↑  
 Els: ben oui  
 Ens: (*écrit "honnête" dans la colonne "agneau hum"*) 8' » donc l'agneau est honnête alors ↓ // voilà là tu me dis il dit la vérité // okay ↓ tu viens de me le prouver tu as trouvé des indices qu'il disait la vérité donc j'ai écrit honnête ↓ / (1\_10\_Laf 1392-1409)

L'enseignante reprend la consigne en répétant que les indices serviront d'appui pour la compréhension et l'interprétation du texte. Par un processus de questions-réponses, ils qualifient le loup et l'agneau. Après qu'un élève a affirmé que le loup était « menteur », cette même caractéristique est attribuée à l'agneau par l'élève qui avait demandé dès la consigne si l'agneau mentait.

Kev: je dirais que le loup il est hum c'est un menteur  
 Ens: il est ↑  
 Kev: menteur  
 Ens: menteu:r  
 Kev: parce qu'il arrête pas de mentir et xxx 4' »  
 Ens: (*écrit "menteur"*) alors / il estH il est menteur / parce que il accuse tout le temps à tort et il trouve des excuses un peu: / c'est ça que tu veux dire ↑  
 Kev: et aussi des fois il: menace l'agneau: <tu seras châtié de ta témérité>  
 Ens: (*écrit "menace l'agneau" en parlant*) il "menace l'agneau" ben décidément ↓ // celui-ci alors ↓ qu'est-ce qu'il y a d'autre soit le loup soit l'agneau ↑ // Tom ↑  
 Tom: c'est l'agneau il est très calme aussi  
 Ens: ah l'agneau il est très calme ↓ (*écrit "calme"*)  
 Tom: il est menteur aussi ↑  
 Ens: pourtant il est sur le point de se faire manger mais il a pas l'air trop stressé hein ↓  
 Tom: je trouve l'agneau il est aussi menteur parce que avant il dit  
 Ens: chut on écoute s'il vous plaît ↓ / Tom trouve que l'agneau est menteur pourquoi ↑  
 Tom: <sire que votre majesté> et tout mais c'est pas vrai il dit juste ça pour lui faire plaisir  
 Ens: ah alors c'est pas menteur ça c'est /  
 El: manipulateur  
 Tom: manipulateur  
 Ens: ouais ça peut être un peu manipulateur // comment est-ce qu'on pourrait dire quand on // quand on est tout le temps en train d'essayer de / d'amadouer la personne d'en face ↑ oui ↑  
 El: enjoliveur ↑  
 Ens: enjoliveur ↑ ouais: il enjolie un peu les choses  
 Els: x  
 Ens: oui aussi / il FLATTE //  
 Els: xxx  
 Ens: mais l'agneau / il dit (*fait une révérence*) <sire / sa majesté> <votre majesté> tout ça // ouais on peut mettre (*écrit "flatte le loup"*) il flatte le loup ↓ (1\_10\_Laf 1440-1468)

Tom met en avant de façon interrogative le fait que l'agneau soit un menteur et justifie son intervention en citant un passage du texte. Lorsque l'agneau dit « sire que votre majesté », l'enseignante dit que ce n'est pas de la manipulation mais de la flatterie et l'écrit dans la colonne des caractéristiques de l'agneau.

Une caractéristique qui apparaît à diverses reprises concernant le loup est d'être « raciste »

Ens: le loup il est comment / d'après toi  
 Han: euh / je sais pas comment dire: il est un peu raciste (*rire des éls*) (...)  
 Tom: et puis je voulais dire aussi autre chose / je suis d'accord un peu avec Han quand il a dit qu'il était un peu: raciste ↓ / c'est: je trouve qu'il est un peu comme ça quand il dit <c'est donc quelqu'un des tiens> / comme s'ils étaient xxx



Ens: ah oui alors c'est pas vraiment: raciste / ça peut être ce racisme c'est plus par rapport à la couleur de peau ou à l'origine là quand on dit  
Tom: ben oui ça peut sous-entendre plein de trucs ça peut sous-entendre la peau la  
Ens: oui oui effectivement mais là / vous y êtes presque en fait donc Han je comprends mieux ce que tu voulais dire / quand on dit c'est <quelqu'un des tiens↓> // on a l'impression  
Tom: qu'il y a deux camps  
Ens: on a l'impression qu'il y a deux camps mais que le loup il fait partie de quel camp↑  
Tom: du meilleur  
Els: méchant  
Ens: oui mais il fait partie (*montre une hauteur au-dessus de sa tête avec sa main*) / plus grand  
Els: plus haut x (*l'enseignante continue de montrer la hauteur et bombe le torse*)  
Ens: (*montre une élève qui a dit quelque chose*) discriminateur ça c'est joli ça↓ // c'est ça un discriminateur il est en train de dire (*montre du doigt le sol*) vous vous êtes faibles↓ / les tiens↓ t'as raison c'était dans ce sens-là que tu voulais dire raciste Han↑ / alors on va mettre (*écrit "discriminateur"*) discriminateur↓ (1\_10\_Laf 1417-1418, 1469-1487)

L'enseignant discute avec les élèves pour trouver un terme plus approprié que celui de « raciste ». Quand elle demande aux élèves dans quel camp se trouve le loup, la plupart répondent le « méchant », mais Tom répond le « meilleur ». L'interprétation de la fable par Tom est intéressante car elle diffère de celle des autres appuyés par celle de l'enseignante : il considère que l'agneau ment par flatterie et que le loup est le plus fort et donc le meilleur. Par le mécanisme de questions-réponses, l'enseignante aide à construire une interprétation de l'histoire sur la base des comportements des personnages mais reste fidèle à l'explication où elle veut les emmener. Les élèves continuent de qualifier le loup de « méchant », « plein de rage » ; « affamé » ; « ne partage pas son eau », « égoïste » et l'agneau comme « mignon » ; « jeune » ; « essaie d'apprivoiser le loup pour pas qu'il le mange » ; « innocent » ; « pas très malin », ce que l'enseignante change en « naïf » ; « se laisse faire ». Kev dit être surpris que l'agneau ne comprenne pas qu'il va se faire manger :

Kev: xxx il arrête pas de le menacer le loup / quand il lui <tu seras châtié de ta témérité>  
Ens: c'est l'agneau qui dit ça au loup↑  
Kev: non c'est le loup qui dit ça à l'agneau / mais je comprends pas comment il peut croire qu'il va pas le tuer enfin  
Ens: alors oui / c'est pour ça qu'il est vraiment très naïf (1\_10\_Laf 1576-1580)

Les élèves continuent de décrire le loup qui « se rassure, se trouve des excuses pour le manger », l'enseignante remarque qu'ils ont beaucoup de choses à dire. Durant ces échanges riches et porteurs d'interprétation, une élève dit que le loup est « vraiment méchant » et l'agneau « vraiment gentil ». L'enseignante demande aux élèves de quel côté est La fontaine, ils répondent qu'il est du côté de l'agneau.

Ens: eh bien vous en avez des choses à dire sur le loup  
Ine: on voit quand même / que / le loup il est / enfin↓ / il est le loup il est vraiment méchant et l'agneau il est vraiment gentil  
Ens: effectivement↓ / et du coup La Fontaine quand on lit le texte on est plutôt de quel côté↑ / du côté du loup ou du côté de l'agneau↑ /  
Els: de l'agneau (1\_10\_Laf 1598-1602)

Les élèves continuent de qualifier les personnages. Le loup est « féroce » alors que l'agneau est « doux ». Le loup se comporte « agressivement », « il se sent le plus fort », « il méprise » l'agneau. L'agneau lui « argumente » et « réfléchit ». Le loup « fait du chantage », l'enseignante conteste : il est « arrogant ». L'enseignante confirme mais veut les amener au fait qu'il est « irréfléchi », « pas raisonnable » ; « possessif » ; « cruel ». Après une discussion sur les arguments du loup et de l'agneau, l'enseignante conclut que « ce n'est pas un vrai procès » et que la morale l'annonce dès le départ.

Dans ce dispositif apparaissent des échanges fructueux, les élèves ne font pas que caractériser les personnages mais sont en recherche interprétative et discutent entre eux lorsque leur interprétation ne sont pas les mêmes. Ils ne semblent pas spécialement avoir besoin d'être « accompagnés » dans la tâche contrairement à l'archiélève projeté par l'enseignante pour ce dispositif. L'activité dure presque douze minutes. Ensuite, l'enseignante propose, pour les quelques minutes restantes, un dispositif qui vise à pointer la critique de La Fontaine dans cette fable, ou plutôt « qui » il fait parler à travers les animaux.

### **3-1 Comprendre qui La Fontaine fait parler à travers ces animaux**

Ce dispositif n'était pas prévu et il est peut-être issu soit d'une certaine confusion qui est apparue entre narrateur, personnage et auteur ; ou alors, l'enseignante, par la richesse des échanges précédents, pense qu'ils peuvent aller plus loin que ce qu'elle avait imaginé à la base. Cet ajout apporte une nouvelle dimension à la compréhension de la fable qui est celle de la critique politique inhérente. Cette activité dure moins de deux minutes et clôt la séquence sur la fable. Dans la consigne, l'enseignant dit qu'elle ne voulait « pas forcément » en parler mais qu'étant donné qu'il reste un peu de temps, ils peuvent donner leurs idées.

Ens : hum La Fontaine de qui il parle à travers ces animaux↑ / je voulais pas forcément vous parler de ça mais: / si vous avez une petite idée↑ / il nous reste deux trois minutes alors La Fontaine de qui est-ce qu'il parle↑ quand il parle de ces animaux comme ça (1\_10\_Laf 1715-1717)

Les élèves répondent que ce sont « des personnes de son entourage » (l. 1718). L'enseignant demande qui est le loup, les élèves disent « un roi » (l. 1723), l'enseignante complète : « il parle (...) d'un roi et puis de quelqu'un qui était innocent et qui malheureusement a été châtié » (Ll. 1727-1728). Durant ces interactions, les élèves apportent encore de nouveaux éléments. Un élève dit que c'est « un peu comme Molière sauf qu'il y a une morale » (l. 1729). L'enseignante confirme mais ajoute que le but de Molière était « plutôt pour se moquer » (l. 1730) et conclut en rebondissant sur le fait qu'il y a une morale et surtout qu'elle est au début et annonce la fin.

### **1.3.2. 1\_10\_Lov**

#### **1-1 Imaginer la suite à partir du titre « La négresse et le chef des avalanches »**

L'enseignante introduit cette séquence en disant aux élèves qu'elle leur demandera encore d'avoir de l'imagination mais avec un texte totalement différent. Un élève demande alors si c'est l'agneau qui mangera le loup. L'enseignante dit qu'il s'agit d'un autre auteur et définit le texte par la négative, en disant que ce n'est ni un poème ni une fable, décide de ne pas en dire plus et lance la première activité.

Ens: aujourd'hui / je vais encore vous demander de l'IMagination c'est sur un nouveau texte cette fois-ci // vous allez voir c'est TOTalement différent de Jean de La Fontaine /

El: xxx

Ens: non c'est pas du tout l'agneau qui va manger le loup / c'est un autre auteu:r↓ / différent / un texte / Différent / et /

El: xxx

Ens: c'est pas un poème / c'est pas une fable non plus↓ / c'est / un texte↓ / un texte↓ / euh / pour l'instant je vais pas vous en dire plus je vous ai juste écrit le TITRE (*montre les feuilles qu'elle a dans la main*) sur cette feuille / et je vous demande de m'imaginer / ce qui peut se passer dans cette histoire JUSTE d'après le titre / puis après on discute un peu de ce titre / parce que: c'est un petit peu spécia:l (1\_10\_Lov 23-33)

Dès le départ, l'enseignante affirme que ce texte, ou au moins son titre, est « un peu spécial ».

Ce dispositif est ajouté par rapport au plan initial mais la consigne écrite atteste de sa préparation avant la séquence : « voici le titre d'une histoire courte de Jean-Marc Lovay. D'après ce titre, imagine ce qui peut se passer dans cette histoire ».

Cette activité va, comme pour Laf, démarrer lentement. La tâche d'« imagination », d'une part et, le titre lui-même, d'autre part, génèrent beaucoup de questions d'élève et de reformulations de la consigne par l'enseignante. En ce qui concerne la tâche, les élèves demandent s'ils doivent faire un poème (l. 83), s'ils peuvent faire un « truc » qui soit « imaginé mais un peu réaliste » (l. 103), s'ils peuvent « écrire une histoire » ou « le résumé d'une histoire » (Ll. 107-111). Dès la deuxième reformulation de consigne, ce sont des questions qui concernent le titre et son vocabulaire qui sont posées. Un élève demande ce que signifie « négresse », on lui répond que c'est le féminin de « nègre » et l'enseignante ajoute que c'est très « péjoratif ». Un élève fait le lien avec le roman « les dix petits nègres » d'Agatha Christie (ll. 88-91). Un élève demande s'il peut utiliser le mot « négresse » dans sa production même si c'est un mot « raciste » (l. 105). Un autre ce qu'est un « chef d'avalanche » (Ll. 118-119), l'enseignante dit ne pas savoir ou plutôt ne pas vouloir leur dire et les laisse imaginer. Les élèves demandent s'ils peuvent imaginer. Les élèves continuent de poser des questions concernant la consigne tout en entrant dans la tâche en émettant des interprétations sur la base du titre et de l'opposition possible des personnages :

E11: on dit: <une négresse> et un <chef d'avalanches>↑ / c'est quoi en fait un <chef d'avalanches>↑  
Ens: je sais pas↓ //  
E12: un blanc↓ /  
Els: xxx  
Ens: je sais pas↓ // ouais je sais pas↓ / onH  
E113: on peut imaginer↑  
E12: un chef d'avalanches↓ (*les élèves discutent entre eux*)  
Ens: peut-être je sais pas / enfin si je sais mais je vous dis pas↓ // 10'»  
E14: xxx <négresse> noire / xxx raciste  
E15: en gros il est méchant  
Ens: ben / ça dépend↓ ça dépend de ce qui va se passer (1\_10\_Lov 118-130)

Cette entrée dans la séquence débute sur des échanges riches basés sur les questions des élèves qui mettent en avant l'opposition blanc/noir. Après cinq minutes de demandes de reformulation et de discussion sur les personnages du titre, les élèves se mettent à rédiger. En passant dans les rangs, l'enseignante complimente Kev qui semble avoir « beaucoup d'imagination » (Ll. 140-170). Certains élèves rédigent vite. Après une dizaine de minutes, l'enseignante ramasse les feuilles et laisse cinq minutes à ceux qui n'ont pas fini. A ceux qui ont fini, elle leur dit de s'occuper et ne leur donne pas de nouvelle tâche. L'enseignante conclut l'activité en disant qu'ils ont eu beaucoup d'idées, ce qui correspond à l'archiélève ayant beaucoup d'imagination qu'elle a décrit dans l'entretien pré.

Ens : y a eu beaucoup d'idées là↓ (...) ben dis donc je vous donne un titre vous pouvez tous m'écrire un livre là // c'est parfait (1\_10\_Lov 214, 226-227)

Les difficultés rencontrées en début d'activité n'étaient pas liées à la consigne elle-même cette fois mais bien à la dimension visée. Les horizons d'attentes ne peuvent se réaliser que si le titre est compris. Les obstacles concernaient le vocabulaire et l'interprétation de celui-ci. Les deux dénominations des personnages prêtent à questionnement : pourquoi utiliser un terme « raciste » que l'on ne peut plus utiliser dans le langage courant (un élève hésite à l'utiliser dans sa rédaction malgré sa présence dans le titre) ? Et qu'est-ce donc qu'un « chef des avalanches » ? Une fois que les quelques interprétations possibles de l'opposition entre les personnages (blanc et noir) ont été évoquées par les élèves (étant donné que l'enseignante refuse d'y répondre justement pour qu'ils imaginent seuls la signification du titre), les élèves

se mettent au travail et écrivent de façon prolifique tout ce qu'il pourrait se passer entre ces personnages dans l'histoire. L'horizon d'attentes est créé.

### ***1-2 Mettre en commun ce que les élèves ont imaginé à partir du titre***

Le prochain dispositif de mise en commun est implicite au précédent. L'enseignant propose aux élèves qui le souhaitent, de raconter ce qu'ils ont imaginé à partir du titre.

Ens : qui aimerait nous raconter ce qu'ils ont imaginé sur / ce titre↑ (1\_10\_Lov 302-303)

Huit élèves (sur vingt-cinq) racontent leur fin. Il y a deux types de fins. Il s'agit soit d'une histoire d'amour entre la négresse et le chef, soit d'une histoire dramatique avec une fin fatale. Selon les versions imaginant une histoire d'amour entre les deux protagonistes, cette histoire peut subir des moqueries racistes et les amoureux doivent parfois fuir leur village ou encore, le chef peut changer la négresse en renard pour qu'elle se venge des moqueries à son égard. Lorsqu'il s'agit de fins fatales, selon les versions, le chef d'avalanche se fait tuer par la négresse à coups de glaçon ; la négresse se fait tuer par une avalanche déclenchée par le chef « très raciste » ; la négresse meurt du choléra après avoir suivi le chef à la montagne. Dans un texte, il s'agit d'une histoire d'amour entre la négresse et un garçon qui lui vient en aide alors qu'elle fuit le chef qui la maltraite.

La discussion de l'activité précédente sur l'opposition entre noir/blanc et l'idée de racisme est très présente dans leurs histoires imaginées. L'horizon d'attentes créé par le titre est presque toujours une histoire d'oppression avec une morale implicite soit simplement injuste comme dans la fable, soit justicières de vengeance de l'opprimé sur son oppresseur.

L'enseignante les trouve particulièrement prolifiques. L'idée d'un archiélève ayant « beaucoup d'imagination » se reflète encore ici chez les élèves en activité.

Durant l'entretien, l'enseignante avait parlé humoristiquement de trois élèves « tortionnaires » dans la classe, on voit ici apparaître beaucoup de fins funestes alors que rien n'annonce une telle fin dans le titre. Les élèves ayant inventé des fins heureuses semblent se sentir obligés de justifier ce choix :

Tom : en fait comme montrer un exemple / aux autres euh / que en fait même euh / si on se découvre un peu mieux après même si on est différents on peut s'aimer on peut trouver des choses en commun↓ / et:

Ens: ok / tout est bien qui finit bien↑ / ça valait la peine de déclencher une avalanche

Tom: je voulais pas de morts de coups de couteau ou bien: (1\_10\_Lov 328-323)

Ou encore, de justifier le fait qu'un personnage ne meurt pas :

Ion : le chef des avalanches lui / à la fin il est pas mort parce que lui il vit dans la montagne↓ (1\_10\_Lov 380)

Lorsqu'elle parlait d'élèves particuliers de sa classe, l'enseignante avait fait allusion aux trois « tortionnaires » : n'ayant pas été nommés, il est difficile de savoir s'il s'agit d'eux mais il semblerait que la tendance « tortionnaire » se soit généralisée dans cette classe où les élèves imaginent des fins cruelles ou bien justifient le fait de ne pas le faire. Cependant, les dix-sept autres fins ne ressemblent peut-être pas à celle mise en commun. C'est tout de même symptomatique que sur l'ensemble des histoires mises en commun, la moitié se termine par des fins malheureuses. Le fait que les élèves inventent des fins mortelles pour la fable semblait moins surprenante du fait que l'histoire originale est celle d'une mort cruelle et injuste.

## 2-1 Dessiner le chef des avalanches dans son décor

Dès la consigne orale de ce dispositif, l'enseignante ajoute des éléments à la tâche initialement prévue. La consigne écrite demande aux élèves de dessiner le chef tel qu'ils se l'imaginent à partir du premier extrait (correspondant à la première phrase de « cet été-là » jusque « contre la pierre »). L'enseignante leur dit directement qu'il y a la suite du texte au dos et leur demande en plus de dessiner la « punition » décrite dans la suite :

Ens : vous avez le DEbut du texte↓ / et cette fois-ci je vais vous demander de vous mettre par deux↓ ou par trois vu qu'on est vingt-cinq↓ / y aura un groupe de trois /et puis de dessiner le CHEF / des avalanches / d'après le petit bout de texte / qu'il y a ici / comment est ce que vous l'imaginer ce chef des avalanches↓ / donc vous allez me le dessiner dans son décor euh (*fais des cercles avec la paume de sa main*) dans le décor qui est décrit autour / vous allez voir qu'on parle aussi du village↓ / et puis euh derrière / y a la suite du texte / et vous allez voir que il risque de subir une punition et j'aimerais bien que vous me dessiniez la punition↓ parce qu'elle décrite ici la punition↓ / et vu que / l'auteur / a eu beaucoup d'imagination / je voulais qu'on soit tous d'accord sur la punition qu'il allait lui donner↓ / (1\_10\_Lov 435-443)

L'enseignante décide, en interaction, d'anticiper le travail sur la suite de l'histoire en ajoutant une tâche qui n'était pas prévue. Elle le fait peut-être parce que le début de la séquence a pris plus de temps que prévu (nous sommes déjà à trente-cinq minutes de séquence et ils n'ont pas encore réalisé la moitié des tâches prévues) ou parce que les élèves sont particulièrement réceptifs et participatifs. En tous les cas, elle le justifie en disant qu'elle veut s'assurer qu'ils aient tous la même interprétation de ce qu'est « la punition » car l'auteur a « beaucoup d'imagination ».

Les élèves mettent ici aussi du temps à rentrer dans la tâche. Premièrement, dessiner à deux ce que l'on s'imagine semble créer des problèmes. L'enseignante dit qu'ils doivent le faire à deux pour se mettre d'abord d'accord parce que, justement, ils n'ont pas la même imagination. La tâche consiste donc plus en une négociation du sens imaginé de certains mots du texte qu'en une activité créative. C'est une construction imaginée qui doit être négociée, peut-être avec vérification sur la base du texte. Il s'agit d'interpréter la punition et le personnage du chef des avalanches.

Elx: on est obligé de faire à deux↑

Ens: on est obligé par deux↓ / effectivement / parce que vu qu'on n'a pas la même imagination sur le chef de l'avalanche / je veux bien que vous vous mettiez d'accord pour voir comment il est↓ (1\_10\_Lov 445-448)

La difficulté réside dans la compréhension du terme « imaginer » présent dans la consigne de la tâche. Les élèves ont des difficultés à faire cet exercice à deux car les uns ont compris qu'ils devaient se baser sur des éléments du texte pour justifier leur dessin et d'autres ont compris qu'ils peuvent imaginer des traits de caractère même s'ils ne sont pas présents dans le texte. Nous voyons ci-dessous un exemple de négociation de sens basé sur une consigne interprétée de deux façons différentes :

E11: la rudesse ça veut dire quoi↑

E12: rude quelque chose qui est rude↓ //

E11: <la rudesse / d'un ange des neiges↓>

E12: il est vieux↓ ok↓ / hum / il est vieux↓

E11: c'est pas parce qu'on boit du vin qu'on est vieux↓ (*rit*)

E12: non je dis qu'il est vieux comme ça parce qu'on doit imaginer donc euh / il est vieux↓

E11: pourquoi il serait pas jeune↑

E12: parce que c'est trop c'est trop↓ / ça va pas (*rit*) / non il est vieux on va dire qu'il est vieux

E11: mais vieux c'est trop classique↓ /

E12: non vieux: / il est vieux / il a des longs cheveux: / il est pauvre /xxx je sais pas: mais pas jeune↓ ça le fait pas↓ //

E11: <la rudesse d'un ange des neiges> enfin c'est pas la même chose↓  
 (...)
   
E14: alors / il est vieux↓  
 (...)
   
E11: maitresse ça veut dire <la rudesse d'un ange des neiges>  
 E12: il est vieux↑  
 E13: [élève d'un autre groupe] dictionnaire / vas chercher↓  
 E12: il est vieux↓ / c'est un expression je crois  
 E11: UNE expression  
 E12: une expression  
 (...)
   
E13: non mais rudesse↓ ça veut dire / c'est censé être rude↓  
 E12: moi je l'imagine / avec une barbe  
 E13: avec une longue barbe / xxx  
 E11: [mais pourquoi tu dis] il est vieux↓ /  
 E12: mais parce que j'ai envie↓ // non mais parce que jeu:ne / il est / tu vois xxx  
 (1\_10\_Lov 1569–1584, 1591, 1594–1599, 1609–1614)

La discussion des élèves de ce binôme tourne autour de la signification de « rudesse » d'une part et du lien avec l'âge du chef d'autre part. L'un des deux (E12) propose d'imaginer que le chef est vieux, l'autre élève (E11) n'est pas d'accord et ne trouve pas d'éléments dans le texte pour justifier qu'il est vieux, et demande à plusieurs reprises ce que signifie « rudesse » pour savoir comment se caractérise le chef sur la base des mots du texte. L'élève 2 dit qu'il faut imaginer, qu'ils peuvent imaginer ce qu'ils veulent, qu'il a « des longs cheveux », qu'il est « pauvre » mais pas qu'il est « jeune » et quand l'élève 1 lui demande pourquoi il serait vieux, le premier répond « parce que j'ai envie ». Il y a donc d'une part un élève (1) qui veut caractériser le personnage sur la base des éléments donnés dans le texte et l'autre (2) qui veut mettre en avant son imagination personnelle. Ensuite (ci-dessous), l'élève 1 ironise sur le fait qu'ils peuvent imaginer n'importe quoi et dit plein de choses « absurdes » qui ne peuvent pas être « acceptées » par l'élève 2 pour lui montrer par l'absurde qu'on ne peut pas imaginer « n'importe quoi ». Elle dit que ça peut être « une chèvre », l'élève 2 tente d'argumenter en disant qu'il n'y a pas d'animal dans l'histoire, ce à quoi répond l'élève 1 que l'être humain est un animal, ensuite elle dit que ça peut être « un sandwich » et l'élève 2 n'ayant pas de contre-argument manifeste son agacement en disant « mais chut » et l'élève 1 répond qu'elle fait juste des propositions et ajoute qu'il pourrait être un « crayon », l'élève 2 revient en disant qu'elle aussi propose une idée : qu'il soit vieux. L'élève 2 continue en disant que ça pourrait être des « boules de neige » et puis marque sa volonté de modifier le cours de l'échange par un « bon » (sous-entendu « redevenons sérieux ») et revient à son tout premier argument en disant que « vieux » c'est trop classique, puis repart avec d'autres idées « absurdes » : « von Helsing », « quelqu'un du deuxième reich », « un dieu », un « minotaure » puis reprend une réflexion basée sur des éléments du texte et dit « un grésillement contre la pierre » signifie peut-être qu'il peut traverser la pierre, que c'est « un fantôme », « un sorcier ». L'élève 2 dit que cela peut être « un vieux qui est mort mais que son âme est restée », l'élève 1 dit que cela peut aussi être un « jeune [mort] mais que son âme est restée », ou même un « squelette », les élèves rient. Après quatre minutes de discussion, les élèves rient, marquent une pause de quelques secondes puis l'élève 1 demande sérieusement ce qu'ils vont faire et l'élève 2 ré-affirme qu'ils vont faire un vieux. La discussion reprend de plus belle, l'élève 1 dit qu'ils vont dessiner « un lutin », « un porc », l'autre répond « pourquoi pas une saucisse tant que tu y es » :

E11: c'est peut-être une chèvre /  
 E13: un village qui est dans les montagnes↓ xxx  
 E11: y a tout l'avalanche qui arrive↓ / ouais↓ /  
 E12: une chèvre↑

E11: un bouc /  
 E14: xxx il est vieux ↓  
 E11: un ours ↓ /  
 E12: pas d'animal  
 E11: d'animaux ↓  
 E12: d'animaux ↓  
 E11: ben l'être humain c'est un animal hein  
 E12: ouais mais non ↓ euh:  
 E11: un sandwich /  
 E12: non mais chu:t  
 E11: mais moi je propose des idées ↓ / un crayon ↑  
 E12: moi aussi / je propose des idées il est vieux ↓  
 E11: des boules de neige ↓ / bon un vieux c'est trop classique ↓  
 (...)

E11: je crois que / <un grésillement contre la pierre> / peut-être qu'il peut traverser la pierre  
 E13: un fantôme  
 E12: ça te fait pas penser à x ↑  
 E11: ça te fait pas penser à un sorcier  
 E12: oh: / un vieux / qui est mort / mais son âme est restée  
 E11: et il peut traverser les: / un vieux qui est mort / ça peut être un jeune aussi / mais son âme est restée  
 E12: et son âme peut passer entre les trucs  
 (...)

E11: qu'est-ce qu'on va faire ↑  
 E12: on va faire un vieux ↓ /  
 E11: un lutin (rit) // (...) un porc  
 E12: une saucisse pendant que t'y es ↓ (...) (1\_10\_Lov 1617-1659)

L'enseignante s'approche du groupe et leur demande ce qu'ils dessinent, l'élève 2 dit qu'il dessine un vieux qui est moche. L'enseignante leur fait remarquer que tout ce qu'ils ont dit a été enregistré, les élèves sont surpris et se calment immédiatement. L'élève 1 capitule et dit à l'élève 2 de dessiner « son » vieux. Il introduit cette phrase par « ben vas-y » comme s'il sous-entendait « bon t'as gagné ». Ensuite, il lui dit que « c'est moche » et l'élève 2 qui est en train de dessiner dit que c'est le but, ce qui renvoie au fait qu'il se l'imagine vieux et moche. L'élève 1 revient à l'élément du décor de la scène décrite dans le texte et demande comment on dessine une avalanche :

E11: ben vas-y dessine-le ton  
 E12: xxx c'est un vieux / voilà comme ça ↓  
 E11: dessine ton vieux (...) [E12 dessine un vieux] c'est moche ↓  
 E12: voilà c'est le but ↓ (...)

E11: comment on fait une avalanche ↑ (...) (1\_10\_Lov 1696-1703)

On voit par cet exemple l'obstacle posé par une consigne présentant la contrainte de devoir imaginer quelque chose « à deux ». En effet, elle est interprétée de deux manières différentes. L'un estime que c'est sur la base d'éléments du texte qu'ils doivent se mettre d'accord pour la construction imaginée. L'autre estime que c'est une tâche d'imagination, qu'ils peuvent inventer ce qu'ils veulent mais se voit ensuite forcé de convaincre les autres de ce qu'il s'est imaginé. Les élèves passent plus de temps à négocier leur vision de la consigne qu'à réaliser la tâche. Finalement, le premier abdique et accepte l'idée du deuxième. L'intention de l'enseignante semblait être de faire argumenter les élèves sur la base des éléments du texte vu que le but était de comprendre l'imagination de l'auteur, et donc de chercher à se mettre d'accord sur l'interprétation des éléments à dessiner.

Elle, durant l'entretien, avait plus d'appréhension pour la séquence Lov en ayant peur que les élèves ne soient pas très réactifs. Elle estimait que la nouvelle n'était pas très compliquée au niveau du vocabulaire et des expressions contrairement à la fable mais que la difficulté

résidait dans la compréhension de son sens. Toutefois, dans cette activité, l'extrait de la première phrase composée de trois lignes pose plusieurs questions de vocabulaire qui influence la façon qu'ont les élèves de s'imaginer le chef des Avalanches : ce que signifie la « rudesse » et comme cela le caractérise ; si le fait qu'il y ait un « grésillement contre la pierre » signifie qu'il peut traverser les murs. Nombreuses sont les questions liées au vocabulaire, aux expressions, et aussi à la ponctuation (comme la majuscule à « Avalanches »), qui émergent lorsque l'enseignante passe dans les rangs durant le travail en groupe. Le but de la tâche se transforme en recherche interprétative des éléments du texte pour pouvoir les dessiner sur la base d'une construction commune de sens.

Sur la base des dessins des élèves et de leurs discussions, des éléments interprétatifs émergent, par exemple, un élève a dessiné un chef sans chaussure car il est pauvre, l'élève de son groupe lui fait remarquer qu'il n'a pas de sous pour des chaussures mais qu'il en a pour aller boire du vin. Le premier élève dit alors qu'il n'achète pas le vin mais qu'il le trouve. Un élève ajoute alors que s'il boit du vin mais qu'il n'a pas de chaussures, c'est qu'« il est bourré ». Le fait qu'il soit saoul est une des interprétations du texte qui ressort souvent dans les séquences sur la nouvelle. Dans ce cas, c'est l'activité de dessin qui permet de faire émerger cette interprétation sur la base d'éléments imaginés car il n'est pas dit que le chef est pauvre dans le texte. Après une trentaine de minutes, l'enseignante clôt l'activité en ramassant les dessins.

Les obstacles rencontrés dans cette activité de dessin sont dus à la consigne. Le terme « imaginer » est interprété différemment par les élèves. De plus, le fait de devoir se mettre d'accord par rapport à ce qu'ils s'« imaginent » crée des discussions où il s'agit de convaincre les autres de ce qu'on s'imagine soi (indépendamment du texte) plutôt que d'argumenter sur la base des descriptions dans le texte. C'est aussi le texte lui-même qui pose problème par son vocabulaire et ses expressions et par le fait qu'il présente beaucoup d'implicites. Les personnages, par exemple, ne sont pas décrits et c'est sur la base des actions de l'histoire qu'on peut tenter de les caractériser. Faire un dessin sur ces bases semble alors difficile pour les élèves. Par ailleurs, pour réaliser la tâche, il faut d'abord interpréter l'extrait du texte où les éléments à décrire interviennent.

## ***2-2 Ecouter la lecture à haute voix du texte par l'enseignante***

En ce qui concerne les modalités de lecture, l'enseignante hésitait entre leur lire le texte elle-même ou leur donner directement le texte :

Ens : (...) soit leur lire pour qu'ils aient la même sensation que moi que ça coule mais qu'on comprend pas forcément l'histoire (...) soit euh: leur donner le texte / et puis voir ce que eux comprennent du texte / et comment on réagit face à un texte qu'on ne comprend pas. (1\_10\_pré 151-154)

Finalement, la séquence consiste en une lecture par extraits où l'enseignante alterne les deux possibilités : les élèves ont d'abord dû émettre des hypothèses vis-à-vis du texte (1-1 ; 2-1) avant que l'enseignante ne lise le premier extrait du texte après 72 minutes de séquence, la lecture continue par extraits. Le choix des modes de lecture ne dépendait pas de ce qui allait se passer en classe mais de ce qu'elle allait estimer être le plus approprié. Les justifications du choix étaient que dans un cas, ils sentent à travers sa lecture à voix haute que le texte « coule » même si on ne comprend pas tout, et que dans l'autre cas, elle voit ce qu'eux comprennent et comment ils réagissent face à un texte « qu'on ne comprend pas ». Dans les deux cas, elle part du principe que c'est un texte qu'« on ne comprend pas », qu'on soit enseignant ou élève. L'archiélève lecteur de Lovay est donc démuni comme tout lecteur face à ce texte et non en tant qu'élève en apprentissage.



L'enseignante lit l'extrait suivant allant de « le chef grésillait de bonheur » à « une mignonne petite armoire » et passe directement à la consigne du dispositif suivant.

### **2-3 Dessiner la punition**

Le dispositif prévu correspond au dispositif proposé sauf qu'étant donné que l'enseignante a anticipé cette consigne en 2-1, elle décide de dessiner elle-même la punition sur la base de ce que diront les élèves.

Ens : alors ce châtiment de la cage // moi je vais dessiner↓ vous me dites comment vous l'imaginez↓ / comment comment est-ce qu'elle est cette cage↑ où est-ce qu'elle est où est-ce qu'elle se trouve↑ (1\_10\_Lov 744-746)

L'enseignante décide de dessiner elle-même au tableau la « punition » décrite dans le passage qu'elle vient de lire, ce qui va dans le sens d'une seule interprétation du texte et reflète la consigne précédente (2-1) d'avoir une « même » imagination. Il s'agit donc d'une imagination construite sur la base d'éléments tangibles du texte et non une imagination dépassant ces éléments. L'obstacle réside ici dans le fait que même sur la base des éléments littéraux du texte, plusieurs interprétations sont possibles.

L'enseignante en dessinant interroge les élèves sur les éléments du texte, en suivant ce qu'ils lui disent. Elle demande ce que signifie "calfeutrée" : « recouverte » (él) « recouverte de sciure » (E), « de petits copeaux de bois » (él) ; puis elle questionne les élèves sur les termes suivants : "vitrage". Elle pose alors une question d'interprétation du texte, en demandant si suspendre une cage au-dessus d'une montagne pour surveiller les avalanches empêche l'avalanche d'arriver. Les élèves répondent que non. L'enseignante continue à dessiner la scène sur la base des réponses des élèves :

Ens: <au croisement / de deux couloirs d'avalanches↓> / Noa↑

Noa: ben moi j'imagine en fait / deux montagnes (...)

Ens: alors↓ (*dessine la deuxième montagne à côté de la première*) deux montagnes↓ (1\_10\_Lov 781-784)

Quand ce qu'ils lui disent est basé sur un élément imaginé absent dans le texte, l'enseignant ne le prend pas en compte, comme dans l'exemple suivant :

Les: y a peut-être une montagne derrière↑

Ens: y a peut-être une montagne derrière effectivement↓ / mais vu qu'il est entre DEUX COULOIRS pour surveiller deux couloirs alors on va commencer par deux (1\_10\_Lov 825-827)

Plus tard, un élève revient sur la proposition de dessiner une troisième montagne en disant que s'il y a deux montagnes, ça ne fait qu'un couloir d'avalanche et pas deux. L'enseignante montre sur son dessin comment elle voit deux couloirs qui se croisent entre les deux montagnes dessinées. L'élève dit alors qu'avec trois montagnes, la place de la cage dont ils viennent de parler (qu'il appelle « petite maison ») serait plus facile à trouver. L'enseignante ne prend pas en compte cette proposition et garde le dessin auquel ils étaient arrivés en argumentant qu'elle trouve cela « rigolo ».

Tom: mais y a deux couloirs ça veut dire qu'il y a trois montagnes↑ / parce que deux couloirs là c'en est un de couloir↓

Ens: là↓ (*passse la craie de haut en bas sur la première montagne*) y a un couloir d'avalanches et (*fait la même chose sur la deuxième montagne*) un deuxième couloir d'avalanches↓ (...)

Tom: s'il y avait trois montagnes / ben on pourrait mettre la maison juste / au milieu / sur la montagne du milieu

Ens: ouais on pourrait aussi / mais: je trouvais ça rigolo (1\_10\_Lov 838-851)

Dans cet extrait, on voit en quoi le fait de « se mettre d'accord sur une imagination » pose problème dans un texte prêtant à plusieurs interprétations possibles. L'interprétation unique de l'enseignante sur la base du dessin pose des problèmes de compréhension :

Ens : il était sur la montagne (*dessine une montagne derrière la première*) qui est derrière / puis lui il surveille ici↓ / entre les deux montagnes là↓  
Tom: justement il surveille / donc normalement y en a pas↓  
Ens: oui mais lui faut bien qu'il surveille là / s'il a <livré passage à une avalanche qui a emporté la fromagerie> / regardez ma fromagerie dans l'état dans lequel elle est // il a mal surveillé↓ // donc du coup il est puni / tiens / je devrais faire pareil moi↓  
Tom: mais comment  
Ens : sur le balcon le prochain / regardez y a des vitres partout / vous pouvez surveiller↓ // hein↑  
(...)  
Ion : mais comment comment ils peuvent prévenir↑ xxx  
(...)  
Ens: il va dans la cage parce qu'il est puni / parce qu'il a mal surveillé pour la fromagerie↓ du coup il est PUNI /  
Lou: mais peut-être qu'il a des pouvoirs  
Ens: peut-être qu'il a des pouvoirs ça on sait pas↓ //  
El: xxx c'est c'est une sorte de / de guerre entre les avalanches et les chefs des avalanches↓ / euh / c'est qui qui l'a puni↑ parce qu'il y a bien quelqu'un qui l'a puni  
Ens: ça à l'air d'être / ça à l'air d'être une punition qui qui est entendue par tous les villageois à mon avis↓ //  
Ion: ce que je comprends pas c'est COMMENT il peut arrêter ces avalanches↓ // et COMMENT xxx  
(...) ouais comment il peutH moi ce que je comprends pas c'est comment il peut déjà / faire pour arrêter l'avalanche↑ / puis comment il peut prévenir aussi vite xxx  
Lou: il est magique c'est pour ça↓ //  
Ens: alors↓ // peut-être↓ / que↓ / il est magique↓ / comme le dit Lou↓ / PEUT-ÊTRE / que lui connaît un moyen d'arrêter les avalanches / que nous ne connaissons pas↓ // c'est possible aussi / il est chef des avalanches après tout↓ (1\_10\_Lov 883-896, 915-935)

Les questions d'interprétations qui émergent dans la discussion autour du dessin ne trouvent pas totalement de réponses. L'enseignant clôt la discussion sur cette partie du texte et passe au dispositif suivant en laissant les réponses envisagées sous forme de suppositions.

Ens: alors↓ // ça c'est pour la punition↓ // et puis↓ // xxx// y a la suite du texte↓ (1\_10\_Lov 937)

L'enseignante reste dans cette idée qu'un enseignant doit enseigner un contenu qu'il maîtrise aux élèves et que les élèves attendent des réponses concrètes de la part de l'enseignant. Nous pensons que c'est pour cette raison qu'elle impose malgré elle son interprétation et ne participe pas de façon ouverte à la conversation. Ce faisant, elle ne prend pas en compte les idées d'interprétations différentes du texte proposé par les élèves.

## **2-4 Répondre aux questions concernant la suite du texte**

Le dispositif prévu correspond à ce qui est proposé en classe. Il s'agit de répondre à des questions sur l'extrait suivant où la négresse intervient :

Ens : alors↓ / la suite du texte c'est / à vous de travailler seuls↓ / donc la suite du texte / je vous ai / écrit la suite du texte↓ // et vous avez quelques petites questions auxquelles il faut répondre  
Els: non  
Ens: parce que là pour l'instant dans le titre on a <la négresse et le chef des avalanches↓> / mais là on sait pas tellement encore / euh en quoi elle intervient dans l'histoire↓ (1\_10\_Lov 937-942)

Les élèves disposent d'une consigne écrite et se mettent au travail individuellement à la suite de la consigne orale :

A. Souligne en violet ce que dit le chef des Avalanches.

- B. Souligne en orange ce que pense le narrateur.
- C. Quel choix fait le narrateur concernant la punition du chef ?
- D. Explique ce que signifie la phrase en gras dans le texte ?

La phrase en gras est la suivante : « les cailloux du chemin avaient plus de différence que les employés du crime et de la lutte contre le crime ». Durant l'entretien post, l'enseignante revient sur la réponse d'un élève, Ine, qui a reformulé cette phrase en : « ben moi j'ai mis que "les cailloux du chemin ont plus de différences que les policiers bienfaiteurs euh corrompus et que les criminels malfaiteurs reconvertis" » (1\_10\_Lov 1144-1145). L'enseignante décrit alors à posteriori cet élève. Les caractéristiques d'un archiélève à posteriori issu d'une élève spécifique pour mieux comprendre cette métaphore politique présente dans la nouvelle sont d'avoir une « grande culture » de lecture :

Ens : c'est que dans ce passage là / effectivement cette phrase je l'ai trouvée géniale parce que ça caractérise tout à fait euh la société dans laquelle on vit et je trouve ça assez rigolo de / voilà d'avoir une phrase qui est bien sortie bien tournée et puis euh: et puis du coup euh / bah voilà demander aux enfants c'est quoi cette histoire de cailloux de chemin de petits cailloux du chemin de pourquoi y a des différences de pourquoi entre un policier et un voleur / et là Inè qui tombe pile euh donc c'est quelqu'un qui a quand même une grande culture qui lit beaucoup et tout ça et qui tombe pile sur le truc en: en formulant ça que / bah elle est vraiment tombée bah sa phrase je pense qu'elle aurait pu aussi être employée par Lovay tellement elle était formulée pile / juste ce qu'il faut quoi / c'est l'histoire de: / euh de policiers euh corrompus euh et puis de bandits euh: repentis enfin c'est juste les mots qu'il fallait euh (1\_10\_Post 86-96)

L'enseignante passe dans les rangs. Après dix minutes d'activité, l'enseignante envoie les élèves en pause.

Ce dispositif est prévu. Il est décrit en général durant l'entretien et ne rentre pas en détail sur les contenus élémentarisés abordés dans les questions. Le fait qu'il soit « prévu » ne signifie pas qu'il n'y a pas d'obstacle et de régulations en interaction mais qu'il n'y a pas de modifications de structure ou de tâches.

### ***2-5 Mettre en commun les réponses aux questions***

La mise en commun est prévue et consiste en une discussion autour du sens qui finit par se transformer en débat initié par les élèves eux-mêmes. Ceux-ci se demandent si le narrateur est pour ou contre la punition et s'il dit vraiment ce qu'il pense.

### ***2-6 Répondre à la question : comment la Négresse peut-elle empêcher les avalanches ?***

Ce dispositif est prévu. Il n'y a pas de réflexion sur la possibilité ou non pour une personne d'arrêter des avalanches mais il leur est demandé d'imaginer une solution implicite à cette impossibilité : il faut inventer une solution imaginaire pour rendre l'histoire possible.

Dans la consigne, l'enseignante annonce qu'il s'agit de la dernière question et puis qu'ensuite, elle (« je ») s'arrête là. La présence de la première personne du singulier est significative, l'enseignante considère qu'elle mène la séquence et la stoppe quand elle le décide :

Ens: la dernière question↓ et je m'arrête là↓ la dernière question c'est / d'après vous / à QUOI / peut bien / enfin d'après toi / comment est-ce que la négresse va pouvoir / empêcher les avalanches / sauver le village / et tutti quanti↓ / je vous laisse m'imaginer comment elle va pouvoir faire  
 (...)  
 El: imagination↑  
 Ens: imagination↓ (1\_10\_Lov 1275-1282)

Dès la consigne, elle annonce que c'est une tâche d'imagination. De nombreux dispositifs de la séquence sont des tâches dites d' « imagination ». Après la consigne, un élève s'assure qu'il

s'agit d'une tâche d'imagination. L'enseignante le lui confirme. Cette vérification peut être due aux obstacles rencontrés dans les activités précédentes où une confusion était apparue dans la définition de ce qu'est une tâche d'imagination, basée ou non sur les éléments du texte. Dans ce cas, la tâche demande soit d'inventer indépendamment de ce qui est dit dans le texte ou bien de fonder sa réponse sur les arguments textuels. Ce bref échange où le seul mot « imagination » est prononcé avec une intonation interrogative, suivi par une affirmative atteste d'une pratique connue de la « culture de la classe » que l'enseignante évoque durant l'entretien post :

Che : [le travail sur l'imagination] c'est quelque chose que tu fais avec eux dans d'autres cours que pour le cours de français↑ en tout cas y en a plusieurs qui avaient l'air de dire "ah oui imagination imagination" / donc ça correspond à quelque chose euh

Ens : ouais c'est la culture de la classe / parce que: / moi je suis très portée sur les sciences / du coup euh: / généralement je leur propose un thème / c'est tout le temps des trucs hyper farfelus / avec tout le temps un objectif c'est de leur faire euh **trouver un lien** et c'est tout le temps des trucs farfelus du genre euh / récolter la couleur des m&m's pour faire une chromatographie des m&m's / plein de trucs bizarres et en fait je leur demande tout le temps d'imaginer comment est-ce qu'on peut faire (1\_10\_post 17-25)

En comparant ce dispositif d'imagination à ce qui peut se faire dans les matières scientifiques, l'enseignante définit les tâches d'imagination par la réalisation d'hypothèses sur la base des données (textuelle dans notre cas) par le fait de « trouver un lien ». Cependant, durant la séquence, elle leur demande plusieurs fois d'imaginer en inventant, sans se baser sur le texte.

### ***2-7 Mettre en commun les réponses***

La mise en commun est prévue. Les réponses des élèves attestent de cette « culture de l'imagination », elles ne sont pas des interprétations basées sur les éléments du texte ou des arguments « rationnels » concernant les avalanches (ce qui ne va pas de soi mais est plus fréquemment présent dans les séquences Lov de notre corpus) mais des solutions imaginaires, par exemple, un claquement de doigts ou une baguette.

### ***2-8 Ecouter la lecture à haute voix de la fin du texte et reformuler***

Malgré l'annonce de la fin de la séquence avec la dernière question du dispositif 2-6, l'enseignante ajoute deux dispositifs. Celui-ci semble cependant avoir été préparé, il s'agit de reformuler la fin du texte : la lecture se faisant par extraits, il semble évident qu'il reste encore la dernière partie du texte à lire mais nous n'avons aucun élément pour savoir comment l'enseignant comptait l'aborder. A la fin, l'enseignante conclut la séquence par l'affirmation qu'il faut avoir de l'imagination pour aborder ce texte. Ceci renvoie à sa conception de la séquence basée en grande partie sur des tâches (qu'elle désigne) d'imagination.

Ens : alors voilà pour la fin de ce texte je vous ai dit hein / imagination↓ / heureusement qu'on a eu beaucoup (1\_10\_Lov 1448-1454)

### ***2-9 Exprimer son avis sur le texte***

L'expression des avis n'était pas prévue, l'enseignante ne semble pas considérer qu'il s'agisse d'un dispositif de la séquence qu'elle a clôt dans le dispositif précédent. La caméra est éteinte et lorsque l'enseignante demande à des élèves de distribuer les feuilles pour passer à la suite du cours (qui n'est plus en lien avec Lovay), elle leur demande ce qu'ils ont pensé du texte. Le chercheur redémarre l'enregistrement. Une discussion autour de l'opposition noir-blanc et du caractère raciste ou non de l'histoire a lieu et dure six minutes. Bien que l'enseignante

guidait les tâches en « je » (cf. par exemple le dispositif 2-6), les réactions d'élèves montrent ici qu'ils sont eux aussi porteurs de l'avancement de la séquence par la construction de ce qu'ils comprennent et interprètent du texte.

Au final, la séquence dure presque trois périodes, c'est-à-dire trois fois de plus que les quarante-cinq minutes initialement prévues. Les élèves prennent un grand rôle dans cette séquence et n'hésitent pas à s'exprimer quand leur interprétation diffère de celle que l'enseignante veut leur présenter. Les élèves ont donc eu beaucoup d'intérêt et ont été très participatifs durant cette séquence. Ils n'ont pas l'air du tout d'être « déçus » comme l'appréhendait l'enseignante durant l'entretien pré.

Lorsqu'elle revient sur cette séquence dans l'entretien post, elle s'étonne que « dans l'ensemble » ils aient compris « de quoi ça parlait », ils ont marqué un intérêt pour ce texte qui a pu les « offusquer » par son caractère jugé « raciste ». Contrairement à ses appréhensions exprimées dans l'entretien pré, les élèves ne semblent pas du tout avoir été « déçus » et ont même montré qu'ils « adoraient » certains dispositifs :

Ens : dans l'ensemble ils ont compris de quoi ça parlait / ils étaient offusqués / de savoir que: / bah qu'avant on pouvait acheter une négresse sur euh:

Che : un catalogue

Ens : sur un catalogue ou sur internet ça ça les a pas tellement dérangés mais offusqués quand même de savoir que c'était raciste

Che : hein hein

Ens : de prendre quelqu'un de noir pour faire peur à des avalanches blanches ça c'est euh / ça c'est bien rentré / ils ont adoré que y ait juste pile la fin qu'il fallait / que l'auteur avait choisie même si c'était tordu euh / ça c'était la bonne surprise (...) voilà / je pense qu'ils ont adoré imaginer la fin

Che : ouais

Ens : et: qu'ils ont: / alors là je sais pas si ils interprètent ou pas mais / la vraie fin du coup elle a eu le petit / plus d'intérêt que pour moi (...) parce que y en a un qui avait trouvé la vraie fin / alors que pour moi quand j'ai lu le texte je m'attendais à une fin: différente et puis je me suis dit ah / bon c'est que ça / et là vu que y en avait un qui avait trouvé la vraie fin euh: / ça les a ça les a tenus jusqu'au bout (1\_1\_post 403-413, 424-432)

De plus, cette enseignante, comme d'autres pour le texte de Lovay, s'attendait à ce que les élèves vivent la même expérience qu'elle lors de la lecture de cette nouvelle. Elle revient sur le fait que les élèves n'aient pas ressenti cette frustration et ce manque d'intérêt qu'elle avait vécu lors de sa propre lecture, ainsi que sa déception concernant la fin de la nouvelle. Cela semble, d'après ses propos, être dû au dispositif d'invention qu'elle a mis en place autour de la fin. Le fait d'avoir imaginé une fin puis d'avoir lu la vraie fin semble les avoir intrigués.

Dans certains cas, la figure de l'enseignant présente pour la nouvelle est celle où elle se prend elle-même comme modèle. Ce qui peut être mis en lien avec les résultats obtenus dans la première partie d'analyse où les enseignants définissaient l'archiélève lecteur de Lovay comme lecteur démuni face au texte au même titre qu'eux, la différence entre lecteur en apprentissage et lecteur expert n'apparaissant plus implicitement dans leur discours comme c'était le cas pour caractériser l'archiélève lecteur de La Fontaine.

## 2. Secondaire I

### 2.1. Séquences 2\_5

#### 2.1.1. 2\_5\_Laf

##### *1-1 Définir les caractéristiques de la fable*

Le premier dispositif est ajouté, l'enseignant, durant l'entretien, avait directement exposé le travail à partir du questionnaire. Lorsqu'il présentait le dispositif 2-3, il disait qu'en amont, les élèves liraient le texte et ferait une « partie créative » de production écrite. Nous reviendrons sur ce dispositif mais nous voyons ici qu'il introduit la séquence avec un deux dispositifs ajoutés de cinq minutes chacun, et qui nécessitent une préparation de la part de l'enseignant. Il dit dans sa consigne que la fable n'était pas et introduit la séquence en demandant aux élèves comment ils la définiraient. Il semble donc avoir ajouté des dispositifs suite à la présentation du texte, voyant que les élèves ne connaissaient peut-être pas les caractéristiques du genre « fable ».

Ens : donc vous savez qu'on va parler d'une fa::ble aujourd'hui puisqu'on a déjà un tout petit peu travaillé sur elle mardi / euh donc il s'agit du:: / « loup / et l'agneau » / euh / on aH on a peut-être pa::s / vraiment défini ce que c'était qu'une:: / qu'une fable / est-ce-que quelqu'un pourrait me dire ce quH / pourH / pour lui ce que c'est (*Elève lève la main*) oui↑ (2\_5\_Laf 17-21)

L'enseignant part des connaissances des élèves et complète ensuite avec la lecture de la définition des fables. Ils pointent l'utilisation des animaux qu'ils interprètent comme personnages comme un « déguisement » politique. L'enseignant ajoute la dimension morale.

En fin d'activité, un élève demande s'ils peuvent lire les textes qu'ils ont écrits la dernière fois, l'enseignant dit avoir prévu un quart d'heure en fin de séquence pour la lecture de leurs textes.

El: on pourrait lire notre texte ↑

Ens: alors / j'ai prévu effectivement que le dernier quart d'heure / euh: / y aura de l'espace pour que vous lisiez vos textes / mais on va d'abord commencer par un petit questionnaire 3» est-ce-que:: / Sar est-ce-que tu pourrais distribuer ça (2\_5\_Laf 104-107)

Un élève fait donc une proposition de changement de plan qui n'est pas acceptée par l'enseignant qui décide de suivre le plan qu'il a prévu.

##### *1-2 Lire une biographie de Jean de La Fontaine*

C'est une classe assez dissipée, les élèves participent et répondent à l'enseignant tout en bavardant beaucoup entre eux. Lors de la distribution des questionnaires par un élève, les élèves parlent et n'écoutent pas l'enseignant. Il demande alors à un élève de lire un passage sur la vie de La Fontaine.

Ens: voilà / alors / je te rapH / (*Els bavardent, rient*) ch: / s'il vous plaît / pas de:: //

(*s'assoit sur son bureau*) // pas de demandH / alors pendant que:: ch:: / pendant qu'elle distribue / on va peut-être lire encore euh / qui c'est qui pourrait faire ça ↑

El: moi // moi moi

Ens: non quelqu'un d'autre / oui / Lau s'il te plaît / euh tu peux lire juste euh ce qui concerne Jean de La Fontaine:

Lau: Jean de La Fontaine (...) (2\_5\_Laf 108-115)

Ce dispositif est ajouté comme pour « occuper » les élèves durant la distribution afin qu'ils restent concentrés. La trace d'une improvisation se trouve dans le « peut-être » de la

consigne : « pendant qu'elle distribue / on va peut-être lire encore ». L'élève qui a déjà lu se propose, l'enseignant refuse et désigne un autre élève qui se propose pour lire. L'élève lit les quelques lignes de biographie de l'auteur. L'enseignant aborde une dimension du texte, celle du contexte de l'auteur, qui n'était pas prévue, mais il le fait pour des raisons qui semblent être pédagogiques, de gestion de classe.

Ensuite, l'enseignant ajoute des éléments de connaissance. La démarche, comme pour le dispositif précédent, est discursive et se base sur le principe de questions-réponses. L'enseignant pose une question aux élèves et puis donne la réponse en complétant celles des élèves :

Ens: voilà // est-ce-que vous pensez que c'est lui / qui a:: / euh: inventé toutes ces fables↑  
Els: oui  
El: non  
Ens: non↑ / ilH est-ce-que: vous savez d'où: il les a tirées lui↑  
El: il a pas pris plusieurs histoires et il a x  
Ens: oui / oui / ben la plupart de ses fables / elles étaient connues déjà de pIH dans l'antiquité  
onH on a retrouvé des fables / dans des / sur des tablettes mésopotamienH mésopota/miennes / euh ça veut dire  
El: c'est quoi↑  
Ens: la Mésopotamie c'était un granH une grande civilisation / euh de l'antiquité  
El: ça existe encore↑  
Ens: qui: / qui se situe un peu près à:: à l'endroit où se trouve l'Irak actuellement attendez / vous levez la main s'il vous plait / et donc / ça veut dire que / y avait des fables qui étaient racontées déjà / mille ans / avant Jésus-Christ (2\_5\_Laf 122-136)

C'est une classe très réactive. Les élèves interviennent spontanément à plusieurs reprises par rapport à ce que dit l'enseignant. L'enseignant leur demande plusieurs fois de lever la main pour prendre la parole et prend en compte leurs interventions dans la discussion. Un élève quelques minutes plus tard revient sur ce qui a été dit en étant choqué que La Fontaine soit connu et pas « tous ces gens » qui ont écrit les fables avant lui :

El6: mais pourquoi et ben tous ces gens ils sont pas connus et il y a que La Fontaine↑ / parce que lui il les a mis dans un livre↑ / mais c'est pas lui qui l'a inventées↑  
Ens: alors / ben est-c:H comme je disais Esope et puis euh / Phèdre c'est des gens connus / je dirais simplement il faut avoir accH il faut avoir accès au:: / au grec ou au latin / pour euh / pour les lire  
El6: d'accord  
Ens: tandis que:: / ben La Fontaine il écrit en français / et puis / à partir du moment où il les a:: écrites / euh et ben / elles ont eu un succès universel  
El6: non quand on demande à quelqu'un / s: si il connaît La Fontaine il dit oui  
Ens: oui  
El6: alors que si on connaît / Esope  
Ens: oui ben / y a que les connaisseu:rs y a que les gens qui connaissent un tout petit peu l'antiquité:: / les latinistes et les / les les amateurs de grec qui connaissent Esope et:: et et Phèdre↓ / mais euh voilà / il faut savoir simplement qu'elles viennent pas de nulle part (2\_5\_Laf 157-171)

La discussion continue ensuite, toujours sur ce mécanisme de questions-réponses ponctuées de réactions spontanées des élèves. Celles-ci sont de véritables apports sur lequel l'enseignant rebondit pour étoffer les éléments de connaissance sur les fables. Par exemple, un élève affirme avoir toujours pensé que les fables étaient destinées aux enfants. L'enseignant explique que les fables sont « de beaux préceptes d'éducation » mais qu'elles sont lues également par les adultes ou peuvent apparaître en France à l'épreuve du baccalauréat.

## **2-1 Répondre à un questionnaire individuellement**

Dès la consigne du dispositif sur un questionnaire, l'enseignant raccourcit l'activité en disant aux élèves qu'ils ont dix minutes et qu'ils n'auront peut-être pas le temps d'arriver au bout. En effet, il s'agirait de répondre à dix questions en dix minutes.

Ens : alors voilà / voilà ce qu'H comment on va faire les choses / vous allez euh:: / travailler / sur le H  
le questionnai::re↓ / pendant / un peu près // un: / dix minutes / hein / euh:: c'est pas sûr qu'on arrivera  
au bout (2\_5\_Laf 198-200)

Les élèves posent beaucoup de questions alors qu'ils répondent aux questionnaires. Celles-ci sont soit en lien direct avec les tâches, par exemple, un élève demande de rappeler ce que sont les rimes « plates », « croisées » et « embrassées » ; soit elles vont au-delà du questionnaire, par exemple, un élève demande comment La Fontaine prononçait les sons à son époque. Ce à quoi l'enseignant répond que cela n'a pas vraiment d'importance et qu'ils n'ont pas de documents sonores pour en témoigner. Dans ce cas, l'enseignant renonce à aborder ce sujet proposé par un élève. Il les recentre sur le questionnaire, les élèves continuent de poser des questions sur la versification, l'enseignant y répond tout en répétant qu'ils l'ont déjà vue et qu'il l'a déjà rappelée lors de la séance précédente. Après treize minutes, il dit qu'ils vont passer à la correction. A la suite de la consigne, il avait répété qu'ils liraient leurs textes en fin de séquence. L'enseignant semble « pressé » de passer à la suite et s'appuie moins sur les apports d'élèves.

L'enseignant abrège donc une activité portant sur différentes dimensions. Les questions concernent le commentaire sur le texte (rime/versification – lexique – reformulation – personnages - arguments) et le discours sur la réception du texte (message politique).

## **2-2 mettre en commun les réponses au questionnaire**

Un élève pose une question, l'enseignant n'y répond pas, interrompt l'activité et introduit la mise en commun pour qu'ils aient ensuite le temps de lire leur production :

Ens : on va peut-être passer à la correction parce que sinon on arrivera pas à la lecture / ALORS JE  
VOUS PROPO:SE / D'ARRETER S'IL VOUS PLAIT / si on veut avoir est-ce-que vous avez envie  
qu'on lise vos textes↑  
Els : oui:: (2\_5\_Laf 551-554)

Lors de la consigne, les élèves bavardent beaucoup, l'enseignant doit les rappeler à l'ordre à maintes reprises. Ensuite, un élève proteste en disant qu'ils n'auront pas le temps de lire les textes après, l'enseignant annonce qu'ils ne répondront qu'aux quatre premières questions.

El: mais après on n'aura pas le temps  
Ens: on va corriger les questions / les les quatre premières questions↓ / d'accord↑ (2\_5\_Laf 570-57)

Au final, la mise en commun ne dure que cinq minutes et ils ne répondent qu'aux trois premières questions. C'est avec la réaction d'un élève qui dit qu'il ne reste que dix minutes que l'enseignant passe à l'activité suivante.

El: monsieur il reste dix minutes hein  
Ens: euh: voilà on:: on / comme il reste que dix minutes euh / je vous propose / de passer / à la partie  
// et on reviendra: / sur le sur le reste / hein↑ (2\_5\_Laf 688-692)

Cette fois, l'enseignant se laisse guider dans les propositions de modification de plan proposées par les élèves impatients de lire leur texte. Il conclut en disant qu'ils y reviendront mais n'y reviennent plus. Les dimensions qui ont pu être abordées selon les trois premières questions sont les rimes, la versification et la recherche de champs lexicaux. Les questions



portant sur l'interprétation du symbole des personnages, du rôle de la morale et du message politique ne sont pas traitées.

### **2-3 Lire les petits textes de la partie créative et faire quelques commentaires**

Ce dernier dispositif était prévu. L'activité d'écriture a été faite au préalable, les élèves avaient le choix entre quatre types de productions écrites d'une dizaine de lignes :

1. Créer une petite histoire pour illustrer cette fable de façon plus moderne ou parodique.
2. Inventer une fin où l'agneau convaincrat le loup de ne pas le tuer.
3. Transposer en répliques le loup et l'agneau. Fabriquer une scène de théâtre.
4. Fabriquer un fait-divers inspiré de la fable.

Plusieurs élèves lisent leur texte. Entre deux lectures, un élève pose une question sur ce qui semble être une « incohérence » dans les propos de l'agneau de la fable, qui n'est quasiment jamais pointée dans la séquence ni dans les analyses expertes de la fable. L'élève demande donc pourquoi l'agneau « boit de l'eau s'il tète encore sa mère ». Les élèves rient. L'enseignant dit que c'est une bonne question et ne sait pas trop quoi répondre. Les traces d'allongement vocalique, d'hésitations et de rire dans sa réponse montrent qu'il semble embrassé. Finalement, il répond que le fait de têter est « juste un argument pour montrer qu'il est jeune » et ajoute qu'il ne connaît pas « toutes les mœurs » des agneaux pour savoir quand ils vont « seuls » à la rivière :

Est: monsieur j'ai une question::

Ens: attendez // voilà / s'il vous plaît / ch: / y a Est qui a une question

Est: mais pourquoi est-ce que i: i: il va boire au ruisseau s'il tète sa mère↑ (*Els rient*)

Ens: bonne question c'est vrai que (*rit*) j'avais / j'y avais pas pensé / ben c'est-à-dire que (*rit*)

Els: xxx

Ens: le f: le f: / le fait de têter sa mère euh: // est juste un argument pour montrer qu'il est jeune / c'est tout ici euh / à partir de là / pourquoi est-ce qu'il est sans sa mère au bord de l'eau↑ ch: / je connais pas toutes les mœurs et les: / et la vie des agneaux pour savoir effectivement à partir de quel moment ils vont à la rivière TOUT SEULS euh (2\_5\_Laf 838-849)

Cette question d'élève rappelle un élève de la séquence 1\_10, Tom, qui répète à plusieurs reprises que l'agneau « ment ». Ces (rares) élèves voient-ils une dimension du texte que les experts n'identifient pas? En tout cas, il s'agit d'une autre piste interprétative qui reste peu traitée : et si l'agneau mentait ? Pour tenter de sauver sa peau, peut-être invente-t-il des arguments, comment savoir s'il n'était pas né lorsque le loup l'accuse d'avoir médité de lui ? Bien sûr, cela ne change pas le sens de la morale, il reste le plus faible mais ces apports d'élèves sont riches, la dynamique dialogale est peut-être plus complexe encore que ce qu'on y voit habituellement.

Nous voyons typiquement que même des dispositifs considérés comme « identiques » par rapport à ce qui était prévu, ne le sont qu'au niveau de la tâche énoncée mais qu'au sein de l'activité, les contributions d'élèves jouent un grand rôle dans la construction de ce qui s'enseigne, c'est-à-dire de la compréhension et de l'interprétation du texte.

#### **2.1.2. 2\_5\_Lov**

##### **1-1 Lire le texte à haute voix**

L'enseignant introduit sa séquence en demandant aux élèves de mettre leur carnet sur le banc et leur rappelle qu'il faut lever la main et attendre d'avoir la parole pour parler. Ensuite, l'enseignant introduit la séquence en disant quelques mots sur la nouvelle. Il explique que c'est un texte « un peu poétique » pour lequel ils vont peut-être être un peu « empruntés » au

niveau du sens de certains mots ou de l'histoire, et qu'ils vont tous ensemble essayer d'interpréter ce « mystère ». Il annonce qu'ils vont commencer par le lire.

Ens : alors il s'agit d'une nouvelle / mais c'est une nouvelle qui est pas vraiment comme les autres si vous voulez dans le sens ou il y a des / des termes qui prêtent peut-être un tout petit peu à interprétation dedans et donc chut on est à mi-chemin entre un texte avec un histoire et quelque chose où les mots résonnent d'une façon un peu poétique donc peut-être que vous allez être un peu empruntés pour expliquer le sens de certains des mots de l'histoire / vous savez les / les écrivains ils essayent souvent de faire en sorte que leur texte résiste à l'interprétation / ça veut dire que parfois vous avez des textes les romans policiers qu'on lit bah tout est clair si ce n'est que ça s'éclaire souvent à la fin par exemple dans un roman policier mais ici / on n'a pas affaire à quelque chose où les / les événements les codes sont si clairs que ça comme je disais tout à l'heure / donc on va avoir à affaire à un mystère et à quelque chose qu'on doit tous ensemble essayer d'interpréter / voilà alors on va tout de suite commencer à lire et / (à une *El qui lève la main*) oui↑

El6 : est-ce que je peux lire↑

Ens : oui alors tu peux commencer à lire si tu veux (2\_5\_Lov 64-79)

Avant que l'enseignant ait pu en dire plus sur la modalité de lecture proposée, un élève lève la main et demande de le lire, l'enseignant accepte. Ce dispositif est ajouté : comme pour Laf, l'enseignant avait prévu de partir directement avec le travail basé sur le questionnaire. Dès le début de la lecture, un élève lève la main et demande « c'est quoi la négresse » (l. 95), ce même élève interrompt une deuxième fois la lecture pour demander ce qu'est la « cage » (l. 126). Durant la lecture, l'enseignant explique certains éléments du texte suite aux questions spontanées des élèves. Ces interruptions montrent l'intérêt que les élèves semblent porter d'emblée à la nouvelle, ils sont directement intrigués. L'archiélève lecteur de Lovay allait être « complètement paumé » face à ce texte, apparemment les élèves en classe, s'ils sont perdus, veulent dès le départ comprendre et dépasser ce premier sentiment.

## ***1-2 Réagir au texte et le comprendre globalement***

Pour conclure l'activité de lecture, l'enseignant redit ce qu'il avait dit avant : même si c'est « étrange », « bizarre » (l. 155), l'histoire est quand même « claire » (l. 157). Alors qu'il dit cela, un élève intervient en disant que c'est raciste (l. 156) et d'autres élèves lèvent la main. Les élèves commencent spontanément à discuter du texte, un élève a compris que la négresse est une personne « noire » mais se demande pourquoi il faut la placer sur une cage. Ainsi, les élèves créent une activité imprévue d'expression des réactions spontanées qui va durer dix-huit minutes, alors qu'après deux minutes, l'enseignant essaye déjà de clore cette activité. L'enseignant écoute les interventions des élèves en essayant quelques fois d'abrégé leurs questions.

Un élève revient avec l'idée que le texte est raciste, l'enseignant est de l'avis que ce n'est pas raciste car la négresse va résoudre les problèmes mais plusieurs élèves argumentent en affirmant que c'est raciste. L'enseignant dit qu'il n'a pas de « réponse objective » à leur donner :

Kil : mais euh c'est pas un petit peu raciste parce que si ils mettent le noir là bah l'avalanche elle part donc c'est

Ens : ouais d'accord alors / bah on peut se poser la question si le terme de nègre ou de négresse comme demandait tout à l'heure Est est un terme raciste ou pas est-ce que pour vous pour toi (*s'adresse à un El du premier rang*) ça a une connotation négative ou péjorative

El : péjorative oui

Ens : oui ou non / oui

El : si y a pas de noir y a pas de problème et si y a le noir là ça part

Ens : mais y a pas / est-ce que là il y a vraiment du racisme parce que ils veulent faire venir justement une négresse pour résoudre tous leurs problèmes

El : oui mais ils veulent l'utiliser justement / enfin ils l'utilisent comme esclave pour faire partir xxx

Ens : d'accord

El : c'est ce que j'ai compris alors  
 Ens : ouais c'est possible c'est possible j'ai pas forcément une réponse absolument objective à ce que tu dis / (*à un autre El qui lève la main*) And  
 And : bah pour moi au tout début c'est une femme noire et pour moi c'est péjoratif parce que c'est utiliser du noir pour faire fuir le blanc  
 Ens : oui  
 And : parce que ça montre que les blancs on va dire / ils ont peur / enfin ils ont pas peur mais ils rejettent ou je sais pas comment dire (*un autre El l'interrompt*)  
 El : bah ouais c'est raciste  
 And : et bah justement les autres personnes qui sont différentes  
 Ens : ouais  
 And : et euh bah voilà / et puis ils l'exploitent après en fait / c'est du racisme c'est de l'exploitation  
 Ens : d'accord / bon encore une intervention (*donne la parole à un l'El7 qui lève la main*) (2\_5\_Lov 174-200)

L'enseignant clôt l'échange et interroge un élève qui lève la main en annonçant que ce sera la dernière intervention mais la discussion durera encore quinze minutes. Apparemment, les élèves ont besoin de s'exprimer et de chercher un sens et l'enseignant se laisse guider par leurs réactions tout en tentant de les amener au prochain dispositif prévu. Les élèves font avancer la discussion spontanément. L'enseignant donne la parole pour l'interprétation et répond à certaines questions au niveau du style et du vocabulaire. Les élèves avancent des hypothèses interprétatives, l'enseignant donne lui aussi son interprétation en disant que la punition est que le chef soit enfermé mais pas forcément qu'il soit emporté lui-même par une avalanche. Les élèves ne sont pas d'accord et semblent aller plus loin dans l'interprétation en affirmant, par exemple, que s'il y a une avalanche, le chef mourra et qu'il est impossible d'empêcher des avalanches. L'enseignant dit que la cage ne sera pas mise là où tombent les avalanches, elle sera dans un endroit stratégique. Un élève se demande alors pourquoi le village n'est pas construit dans cet endroit stratégique où les avalanches ne passeraient pas. L'enseignant semble embêté de ne pas pouvoir répondre à toutes les questions et, comme pour se dédouaner, il finit par dire qu'il faudrait interroger l'auteur. Les élèves prennent cette réaction au pied de la lettre et réfléchissent sur le moyen de faire venir Lovay à l'école. Ils semblent vraiment interpellés par le texte et en quête de réponses.

El : bah la cage de toute façon elle part à moins qu'elle soit clouée dans le sol c'est pas possible parce que dans la neige xxx  
 Ens : imagine-toi on est à la montagne et donc les avalanches elles sont peut-être / ils vont pas mettre la cage juste là où tombent les avalanches ils vont la mettre dans un endroit stratégique peut-être en hauteur dans un endroit qui n'est pas menacé par les avalanches  
 Els : ça peut passer dessus aussi / bah pourquoi ils ont pas fait le village là alors ↑  
 Ens : alors je sais pas / je sais pas ça c'est  
 El : c'est très bête  
 Ens : c'est pas mon texte et puis il faudrait proH il faudrait inviter Jean-Marc Lovay pour lui poser toutes ces questions-là / c'est pas moi qui l'ai écrit donc je peux pas vous répondre / voilà (...)  
 El : euh on peut envoyer une lettre et on peut demander si ils peuvent nous donner l'adresse de quelqu'un genre des écrivains ou comme ça et si il est xxx on peut demander et comme ça on peut envoyer un email et demander si il veut venir en classe. (2\_5\_Lov 276-286, 298-300)

L'enseignant ne semble plus vouloir abrégé la discussion et leur pose lui-même une question sur le sens péjoratif du terme négresse qui relance la discussion et il complète en donnant beaucoup d'informations. Ceci anticipe la première question du questionnaire. Une intervention d'un élève affirme que la négresse doit être un objet, ce qui enclenche une discussion sur l'achat de femme par catalogue. L'enseignant affirme que cela se fait aussi à notre époque sur internet, ce qui choque un élève :

El : monsieur vous venez de dire que ça se fait par internet donc ça se fait toujours  
 Ens : ça se fait toujours ouais mais c'est plutôt maintenant  
 El : là je vais sur google je mets femme à vendre et puis je trouve des trucs

Ens : non c'est pas femme à vendre / c'est pas de la vente / non non c'est une femme qui se vend librement (...) (2\_5\_Lov 453-458)

L'enseignant aborde ensuite les thèmes du trafic d'êtres humains et de la prostitution.

Ce dispositif est ajouté par le besoin spontané des élèves de discuter de l'interprétation de la nouvelle sur la base du thème du racisme et de la symbolique des personnages.

### **2-1 Répondre à un questionnaire**

Les dimensions abordées dans les questions concernent le commentaire de texte (description/représentation d'éléments du texte : la punition, le chef des avalanches, la négresse – reformulation des phrases – personnages – lexicque et étymologie) et le discours sur la réception du texte (symbolisme, justice, message politique). L'enseignant, depuis l'entretien, a modifié le questionnaire prévu initialement. Il a ajouté deux questions : « A quel moment du texte sait-on que le chef a échappé à la punition ? » et « Comment la Négresse peut-elle être efficace contre les avalanches ? » et il a enlevé la question liée à la structure temporelle « inversée » de la nouvelle. Un élève demande s'ils peuvent répondre à deux, cette proposition de changement de FST (il s'agissait d'y répondre individuellement) est acceptée par l'enseignant. Les élèves par leurs réactions spontanées ont anticipé beaucoup d'éléments de réponses. L'activité dure quarante minutes, les élèves posent beaucoup de questions qui parfois concernent le sens et dépassent le contenu du questionnaire.

### **3-1 Imaginer une histoire qui inverse les codes du texte**

Cette tâche correspond au dernier point du questionnaire.

La consigne écrite est la suivante : « Imagine une petite histoire qui inverse les codes : *dans un pays très chaud, les gens souffrent de crues, de tempêtes tropicales ou de désertification. Ils veulent faire venir une ..... ou un ..... plutôt que d'enfermer le Chef du Désert ou le Chef des Tempêtes dans une Cage exposée au soleil parce qu'il n'a pas su avertir de l'arrivée de ces fléaux* ».

Ce dispositif d'écriture est prévu et dure une trentaine de minutes.

### **3-2 Lire les productions**

Ce dispositif est implicite car il consiste en la mise en commun de la tâche précédente.

Six élèves viennent lire leur production devant la classe. L'histoire est transposée par les élèves qui transforment l'histoire de cette négresse comme sauveuse ou solution à un fléau s'abattant sur le territoire d'un chef, avec des codes inversés. Ces histoires transposées mettent en avant la multiplicité des compréhensions et des interprétations du rôle de la négresse, présentes dans la classe. Elles alimentent la compréhension que les élèves peuvent avoir de la nouvelle :

- Le caractère magique du sauveur/de la solution: (1) Un chef du désert fait venir une sorcière qui fait un rempart de terre et jette un sort contre de violentes crues.
- Le caractère absurde de la solution résidant dans la demande à un être humain d'empêcher un évènement naturel : (2) Un mini-nain chargé d'avertir de l'imminence d'un tsunami, ne le voit pas venir et est le seul à lui survivre. Dans cette version, une dimension est ajoutée au personnage « sauveur » de l'histoire originale. Suite à la

discussion sur le fait que la négresse allait forcément mourir si une avalanche passait, cet élève a peut-être décidé d'inverser aussi la fin, au lieu que le « sauveur » se sacrifie pour sauver le village, il est le seul sauvé.

- L'opposition de couleurs entre les personnages. Ce n'est plus le noir qui sauve le blanc mais l'inverse, que ce soit par crainte du blanc ou par sa simple présence: (3) Un voyageur venant des Alpes arrive dans un village africain peuplé seulement de femmes (dont la cheffe du désert) et il reste pour les protéger de la tempête ; (4) Un chef fait venir la reine des neiges, une dame blanche, qui fera peur aux tempêtes.
- La dépréciation de la personne sauveuse, dans un cas sa « stupidité » la sauve, et dans l'autre, la tue mais sauve les autres personnages du fléau : (5) Un chef des tornades fait appel à une blonde qui donne une réponse tellement insensée à la tornade qu'elle ne revient plus ; (6) Un maître des crues fait venir une blonde très stupide. Quand la crue arrive, la blonde se noie et il n'y a plus de crue.

## ***2\_2 corriger le questionnaire***

Etonnamment, la mise en commun des réponses au questionnaire n'a pas lieu immédiatement après qu'il a été rempli, bien qu'elle soit implicite au dispositif 2-1, mais intervient en fin de séquence. L'enseignant a intercalé la mise en commun de la production écrite. Pour la correction du questionnaire, il décide de consacrer le temps qu'il faudra, c'est-à-dire trente minutes. Contrairement à la séquence sur la fable, toutes les questions sont traitées.

Durant l'entretien post, l'enseignant revient sur deux des modifications. Dans les deux séquences, il affirme avoir privilégié les dispositifs d'écriture. C'est ce que nous avons observé dans les modifications. Pour la fable, il a décidé d'abrégé les dispositifs de travail et la mise en commun des réponses au questionnaire (2\_5\_Laf 2-1 et 2-2) au profit du dispositif d'écriture (2-3). Pour la nouvelle, il a décidé de réaliser la tâche d'écriture et la mise en commun de celle-ci (3-1 et 3-2) avant la mise en commun des réponses au questionnaire (2-2). Il explique que durant les dispositifs de mise en commun, la discussion peut prendre beaucoup d'ampleur et qu'il est difficile de limiter la prise de parole des élèves, surtout quand ils sont tout à coup « piqués au vif » et qu'ils posent plein de questions.

Ens : hein hein / euh: bah c'est-à-dire que / j'ai trouvé quand même que les les séquences étaient peut-être un peu trop grandes c'est-à-dire qu'y avait peut-être trop de: j'ai fait des questionnaires un petit peu trop / trop étendus et donc euh: forcément par exemple pour la première fois bah j'ai voulu un peu couper euh: pour euh / pour euh / pouvoir faire / expliquer la séance écriture [passage activité Laf 2-2 à 2-3] / et dans le deuxième cas [3-1 avant 2-2] c'était un petit peu la même chose c'est-à-dire que j'ai privilégié tout d'un coup la séquence écriture en me disant je vais la faire faire en premier / pour être sûr que: / qu'ils la fassent / parce que sinon on va passer du temps à faire la sH à faire le le le questionnaire puis ensuite il va falloir faire la correction puis ensuite on se connaît quand on commence à faire les corrections bah on commence à expliquer plein de choses plein de notions et c'est ça qui est intéressant / pour moi le le boulot d'enseignant c'est / c'est justement là qu'il intervient dans sa façon la plus intéressante c'est que justement tu commences à et puis tu sens que les élèves sont vraiment piqués au vif ils ont des questions qui sont qui sont fortes et puis t'as envie d'y répondre à / en prenant ton temps / sans forcément bah l'étaler et partir trop loin / mais voilà / peut-être que: / oui c'est c'est c'est c'est pas toujours évident simplement de se de de de d'arriver à mettre des frontières à son temps de parole et celui des élèves (...) si tu veux quand t'as l'habitude d'un travail si tu veux tu sais exactement combien de temps il va durer mais quand t'en crée un nouveau bah c'est clair que quand tu rentres dans le travail de quelqu'un d'autre bah tu sais pas / donc forcément que tu vas mal gérer ton temps (2\_5\_post 11-34)

A travers son explication, sa conception de la lecture apparait. Elle est, selon lui, au service de l'écriture. Les textes apportent des notions que les élèves peuvent réinvestir ensuite dans leur production écrite.

Ens : pour moi (...) l'activité d'écriture elle est fondamentale (...) parce que c'est pour ça finalement qu'on forme les élèves / à à savoir euh: / euh: / je veux dire on leur donne des tas de notions un petit peu euh séparées comme ça de grammaire de vocabulaire euh de textes je veux dire pourquoi / pour qu'ils en fassent un assemblage et puis qu'ils arrivent à faire leur propre euh mixture / et puis qu'ensuite ils improvisent un petit peu comme comme une gamme de musicien de jazz je veux dire euh / le but c'est de faire de la musique / donc ici l'idée euh l'écriture c'est d'exprimer tout d'un coup et de faire sens à un certain nombre d'éléments qu'ils ont pris séparément et puis que: et puis que puis c'est là que que va s'exprimer véritablement leurs / leurs compétences en français » (2\_5\_post 287-298)

## **2.2. Séquences 2\_8**

### **2.2.1. 2\_8\_Laf**

Etant donné la longueur de cette séquence, nous nous focalisons sur la logique générale des modifications et les liens des unes avec les autres. Nous retenons certaines activités représentatives des modifications qui se comprennent à travers les interactions. Les exemples d'analyse choisis illustrent d'autres interactions durant la séquence.

#### ***1-1 Mettre ensemble les connaissances des élèves sur La Fontaine et sur les fables***

L'enseignante introduit la séquence par un dispositif prévu, de mise en place de connaissances sur l'auteur, sur la morale, par un rappel du contexte historique et de l'utilisation des animaux pour dénoncer la monarchie. La démarche, dans ce dispositif, représentative de la séquence en général, est celle présentée par l'enseignante durant l'entretien : elle pose les questions et ils répondent. Comme anticipé, les élèves participent et l'enseignante obtient rapidement les réponses attendues. Les activités se réalisent vite. C'est une réelle co-construction « mise en scène » par l'enseignant qui pose les questions et dirige les élèves selon leurs réponses. Les élèves participent en étant assez cadrés par l'enseignante.

#### ***2-1 Lire la version moderne de la fable***

Durant l'entretien, l'enseignante avait prévu de distribuer deux versions anciennes de la fable. Elle hésitait à leur donner aussi une version moderne se demandant si c'était « vraiment utile ». Elle a pris la décision de leur lire cette fable comme première lecture et leur faire ensuite lire la version ancienne comme prévu. La dimension visée dans cette modification de tâche est la langue.

#### ***2-2 Lire la version ancienne de la fable***

Lors de la distribution de la fable en version ancienne, l'enseignante ajoute une tâche à la consigne comme pour les « occuper » durant la distribution car elle n'y reviendra pas : elle leur dit de regarder l'illustration de la fable. Ensuite, ils lisent le texte comme prévu. Les élèves du secondaire I semblent, d'après les propos des enseignants, assez dissipés. Pour garder leur attention, les enseignants tentent alors de les maintenir en activité autour du texte.

### **2-3 Trouver les différences principales entre les deux versions**

Ce dispositif n'est pas formulé en tant que tel mais est implicite, relié au fait que l'enseignante distribue plusieurs versions de la fable « pour qu'ils voient un peu quand même la calligraphie était différente » (2\_8\_pré 569-570).

### **2-4 Trouver le genre du texte et ses caractéristiques**

Le dispositif concernant les caractéristiques du genre de la fable est prévu. Cette activité est illustrative du déroulement de la séquence qui évolue par de nombreux va-et-vient. Les thèmes de la morale, du contexte, des animaux sont ici encore abordés. Les élèves répondent parfois en fonction de ce qui a été dit précédemment. Par exemple, l'enseignante veut parler de la morale mais quand elle demande les caractéristiques des fables, un élève revient sur l'utilisation des animaux, un autre parle des rimes car ils viennent de parler du genre « poésie » et enfin un élève parle de la morale, réponse sur laquelle l'enseignante rebondit pour aller là où elle voulait les amener.

L'enseignante est surprise qu'un élève parle de rimes car ils n'ont pas encore vu cela cette année :

Sor: ben y a les:: rimes

Ens: alors / c'est un poème en rimes / on observera un tout petit peu ça: on n'a pas encore fait la versification donc on va pas beaucoup s'attarder sur ça / y a des rimes / on vaH / on verra un petit peu comment elles sont placées mais y a autre chose (*Sar lève la main*) Sar↑

Sar: y a une morale

Ens: y a une morale↓ dans la fable↑ / à quoi sert la morale↑ / à quoi sert la morale↓ (2\_8\_Laf 208-213)

L'enseignante dit qu'ils parleront de la place des rimes rapidement après mais repose la question en disant qu'elle attend autre chose. Un élève dit alors la réponse attendue : la morale.

A la fin de l'activité, l'enseignante revient un bref instant sur les rimes mais, n'étant pas préparée pour traiter cette dimension, elle fait une sorte de cafouillage avec la question de la morale : elle leur demande où sont placées les rimes puis répond elle-même « oui on aura les rimes elles sont toujours à la fin / bien sûr (...) d'habitude elle: elle est placée où cette morale dans les: / fables » (2\_8\_Laf 232-236) puis passe à la suite, l'analyse du contenu (bloc « 3 »). Elle revient à la question des rimes et de la versification ensuite (en 2\_5).

### **3-1 Comprendre le rôle de la morale au début**

L'enseignante ajoute une tâche à la consigne initiale : en plus de comprendre le rôle de la morale, les élèves doivent repérer les principaux personnages. Ce qu'il se passe ici et dans le dispositif suivant est étroitement lié. Pour illustrer les « va-et-vient » présents dans cette séquence ainsi que l'influence des modifications de dispositifs entre elles, nous traitons de cette modification entre le passage du dispositif 3-1 au 3-2 dans le paragraphe suivant. En effet, ce qu'il se passe en 3-1 (dispositif expansé) explique la modification du dispositif 3-2 (dispositif ajouté).

Le but du dispositif précédent prévu dans le plan était de « comprendre le rôle de la morale » mais en cours d'activité l'enseignante « expande » l'activité en ajoutant une tâche : repérer les principaux personnages (3-1). Lorsque l'enseignante essaye de faire dire aux élèves pourquoi la morale se trouve au début, ils expliquent le sens de la morale (le plus fort gagne toujours) mais ne disent pas ce que l'enseignante attend, c'est-à-dire pourquoi la morale est au début, ce

qu'elle annonce. Un élève dit que c'est comme un indice mais quand elle demande un indice à propos de quoi, un élève répond que c'est comme un résumé. N'obtenant pas la réponse attendue, elle finit par leur dire elle-même que c'est comme un avertissement (l. 267). L'enseignante se rendant compte que les élèves n'ont peut-être pas encore compris l'histoire (à plusieurs reprises, elle leur demande s'ils ont compris l'histoire l. 263, 269) ou ce qu'annonce la morale au début (ce qu'il va se passer au niveau des personnages), elle décide de passer par l'identification des personnages de l'histoire. Elle interrompt l'activité et décide de passer par la compréhension du rôle des personnages pour voir s'ils ont compris l'histoire ou leur faire comprendre l'histoire à travers le rôle des personnages et ensuite revenir sur ce qu'annonçait la morale placée en début (qui était l'objectif du dispositif 3-1). Elle ajoute donc le dispositif 3\_2. Pour revenir en fin d'activité 3\_2 à la question de la morale.

Ens: d'habitude elles: elle est placée où cette morale dans les: / fables de La Fontaine↑ oui Kel↑  
 Kel: à la fin  
 Ens: elle est toujours à la fin↓ / ici il y a quelque chose de différent  
 El: elle est au début  
 Ens: elle est au tout début↓ / c'est comme si il voulait nous dire quoi↑ (...)  
 Nor: le plus fort gagne toujours  
 Ens: le plus fort gagne toujours↓ / c'est: c'est rude hein↑ comme morale / et alors / pourquoi peut-être est-ce qu'il l'a mise / au début // et plutôt qu'à la fin / pour illustrer la fable / là c'est moi qui / imagine une possibilité hein je dis pas que c'est la vérité / pourquoi est-ce qu'il aurait peut-être mis cette phrase au début↑ / Mél↑  
 Mél: euh / cette histoire au début↑  
 Ens: non la: la la f: la morale / pourquoi est-ce qu'il la place au tout début / c'est comme si il nous donnait quoi↑  
 El: x  
 Ens: une sorte de quoi↑ / Ali  
 Ali: un indice  
 Ens: un indice / de quoi↑  
 Ali: de: de l'histoire  
 Ens: un indice de ce qu'il va se passer dans l'histoire ou / mais même (*El3 lève la main*) comment un petit peu du fort (*indique El3 du doigt*)  
 El: un résumé  
 Ens: c'est une sorte de petit résumé de l'histoire mais / moi je pense à autre chose peut-être / est-ce-qu: vous avez compris l'histoire↑ on va en parler↓ / vous avez compris cette histoire↑  
 Els: x  
 Ens: on va la raconter↓ // mais peut-être que / cette morale au début / c'est comme un avertissement↓ / pour nous dire / attention à ce que vous allez lire / en faiH / en fait on sait déjà la fin / en ayant la morale au début vous avez compris l'histoire↑ // qui raconte l'histoire / comme ça / avec vos mots  
 El: un narrateur  
 Est: il se passe quoi qui sont les personnages↑ // allez on regarde les personnages / c'est qui les personnages de cette histoire↑ / principaux (...) (2\_8\_Laf 235-240, 246-273)

Nous en concluons que pour comprendre le rôle de la morale au début qui est d'annoncer la fin tragique, il semble que les élèves aient d'abord besoin de comprendre l'histoire et cette fin tragique. Pour arriver à cette compréhension, l'enseignante propose de passer par la compréhension de la symbolique des personnages.

### ***3-2 Comprendre l'histoire, le rôle et la symbolique des personnages ainsi que la morale***

L'enseignante s'est rendu compte en 3-1 que les élèves n'avaient peut-être pas tout à fait compris l'histoire pour pouvoir saisir le rôle de la morale placée au début. Elle ajoute donc un dispositif de compréhension qui durera onze minutes pour revenir en fin d'activité à la question de la morale.



L'introduction de ce dispositif nous sert d'exemple aussi pour illustrer la co-construction fortement guidée par l'enseignante présente au fil de la séquence. L'enseignante interroge un élève inattentif, Joa, pour le ramener dans le cours :

Ens : Joa je pense pas que tu aies pas à faire quelque chose dans ton carnet maintenant // euh / Joa↑ racontes-nous le début de cette histoire / de quoi ça parle / en fait / en français de: / actuel // elle raconte quoi cette fable↑ // qu'est-ce-que tu as compris (2\_8\_Laf 311-313)

L'enseignante valide la réponse de Joa puis repose une question pour approfondir celle-ci :

Joa: ben:: / que y avait un agneau qui:: / ben qui buvait  
Ens: oui:: / qui boit où↑ / il est où cet agneau↑ // parce que c'est ça le le / thème central de l'histoire en fait / il est où↑ selon toi cet agneau↑ (2\_8\_Laf 314-316)

Joa ne donne pas la réponse attendue, comprend le « où » comme lieu et non comme place par rapport au loup, l'enseignante essaye de reformuler sa question puis se rend compte que le loup n'est pas encore intervenu dans le récit de Joa :

Joa: ben: il va boire euh dans le ruisseau  
Ens: il boit dans un ruisseau: / mais par rapH / et puis qu'est-ce qui se pasH alH okay il boit de l'eau dans un ruisseau et qu'est-ce qu'il se passe tout à coup↑ (2\_8\_Laf 317-320)

Le loup entre en scène, l'enseignante peut reformuler sa question en partant de la position du loup. Elle guide Joa de façon très explicite en proposant un choix de réponse : en haut ou en bas :

Joa: ben y a un loup qui arrive  
Ens: un loup / qui arri:ve / mais par rapport / à la position de l'agneau dans le ruisseau↑ / il va où ce loup↑ / avant l'agneau↑ ou / après l'agneau↑ / en haut ou en bas du ruisseau↑ (2\_8\_Laf 321-323)

L'enseignante valide et ajoute un élément du déroulement elle-même : le loup attaque. Elle pose une nouvelle question et interroge un autre élève, Cam :

El: en haut  
Ens: il se pose / avant / hein / avant l'agneau / en haut / et tout de suite le loup / attaque↓ / vous remarquez↑ / dans les paroles / de quoi il se plaint / ce loup / Cam↑ // immédiatement (2\_8\_Laf 324-326)

Ici encore, par ses reprises, l'enseignante essaye de faire approfondir sa réponse à Cam :

Cam: il dit qu'il / que ça le dérange quand même  
Ens: c'est quoi qui le dérange↑ / il l'accuse de quoi↑ // pourquoi  
Cam: de boire dans son eau  
Ens: oui:: / parceH comme si quoi↑ (2\_8\_Laf 327-332)

L'enseignante dit que c'est « peut-être » la réponse de l'élève, ne la rejette pas totalement mais donne la réponse attendue introduite par « c'est plutôt... » :

El: x territoire  
Ens: oui c'est comme s'il salissait son eau / y a peut-être une histoire de territoire mais c'est plutôt que / c'est comme si lH l'agneau: / en trempant sa bouche dans l'eau / du loup / salissait ce ruisseau hein (2\_8\_Laf 333-336)

La question suivante de l'enseignante sous-entend assez explicitement que l'argument du loup n'est pas possible. Un élève, Eli, donne la réponse finale, l'enseignant valide en reformulant :

Ens : pourquoi c'est pas possible↑ / pourquoi c'est / c'est juste pas possible (*indique Eli du doigt*)  
El: ah parce que xxx  
Eli: parce que / comme le loup il est plus haut il boit / a/vant / avant le:: l'agneau  
Ens: exactement / c'est plutôt l'agneau qui va / boire l'eau sale du loup hein: vous avez compris ça↑ / d'accord↓ (2\_8\_Laf 336-341)

La réponse qui était attendue par l'enseignante dans le dispositif 3\_1 arrive à la fin de l'activité 3\_2. Le détour par ce dispositif atteint donc l'objectif de l'enseignante. Il s'agit de la discussion autour de la compréhension de la morale et de l'injustice annoncée :

Ens: voilà / c'est un jugement↓ / c'est-à-dire dire / qui est quoi↑  
Els: coupable  
Ens: qui est coupable et qui est innocent↓ / est-ce-que là l'aH / l'agneau a droit / à un jugement  
Els: non  
Ens: non / et donc↑ / qu'est-ce-que ça nous rappelle / de cette morale du début↑  
Els: xxx  
El: la loi du plus fort  
Ens: «la raison du plus fort est toujours la meilleure» / tu nous traduis ça↑ / en français / actuel  
El: que le pH  
Ens: ça nous montre bien que quoi↑  
El: que le plus fort gagne toujours  
Ens: ben que là: euh c'estH / même si l'agneau est totalement innocent / et que le loup a / tort du début à la fin↓ / c'est quand même lui qui va gagner // qu'est-ce-que vous pensez de cette morale↑ 4'» est-ce-que vous êtes d'accord avec cette morale↑ / pas d'accord avec cette morale (Els chuchotent) // Sar↑  
Sar: c'est injuste  
Ens: c'est injuste hein: dans ce dans cette fable y a beaucoup / beaucoup / d'injustices / pourquoi c'est injuste↑  
El: ben il a rien fait  
Ens: d'abord / il a rien fait / et puis il a pas eu le droit de quoi↑  
El: de protester  
Ens: de protester: / de se défendre / d'avoir un:: un jugement hein / un procès / c'est la force brute là qui l'emporte (2\_8\_Laf 545-568)

### **3-3 Comprendre les rapports du loup et de l'agneau en repérant les champs lexicaux qui les caractérisent et faire le lien avec les rapports sociaux**

Un dispositif de compréhension des rapports entre les personnages sur la base des champs lexicaux les caractérisant est ajouté. L'objectif est visiblement d'approfondir cette analyse de l'injustice de l'histoire, et de la mettre en lien avec la critique de l'auteur vis-à-vis de la guillotine. Après cinq minutes, l'enseignante interrompt l'activité pour introduire un autre dispositif, le 2-5 sur la versification (voir ci-dessous), et revient ensuite cinq minutes encore sur ce dispositif 3-3. En effet, la fin de la première partie du dispositif 3-3 se présente comme une conclusion ou l'enseignant conclut en pointant qu'ils ont mis en évidence le message que La Fontaine veut montrer dans le texte.

Ens: mais oui / que même si les pl/us faibles ont raison / ils ont beau protester / à cette époque-là en tout cas / y avait pas de justice / pas de procès / on faisait pas d'affaire hein vous vous rappelez comment on on: / on avait déjà parlé de ça / peut-être / la guillotine hein / on leur coupait la tête hein / et ils avaient beau protester / innocents pas innocents / alors / j'ai bien l'impression que c'est / un peu ça que euh / La Fontaine↑ nous montre↑ dans ce texte (2\_8\_Laf 664-669)

Malgré le caractère « conclusif » de ce message de l'enseignante, après le passage par le dispositif 2\_5 sur la versification, elle revient au dispositif précédent (3-3) comme pour conclure ce bloc d'activité en posant à nouveau la question de la justice de la fable :

Ens : donc / moi j'aimerais revenir sur le thème / est-ce-que c'est juste / que la raison du plus fort / soit toujours la meilleure↑ (2\_5\_Laf 774-775)

Pourtant, durant l'activité 2\_5, il n'est plus question de l'interprétation ou de la compréhension du message mais essentiellement d'éléments formels concernant les vers et les rimes.

En réintroduisant la question de la justice de la fable, l'enseignante savait peut-être qu'il y aurait une discussion intéressante sur le message de la morale. Cet élève spécifique, Zac,

influence sa conception de l'archiélève différencié : au moins un élève de la classe trouvera que la raison du plus fort est juste. Les élèves répondent à la question de savoir si cette morale est « juste » :

Els: non::

Zac: oui

Ens: alors j'étais sûre / que Zac allait dire oui / j'en ai même rêvé cette nuit (*rires*) // Zac / pourquoi c'est / juste↑

Zac: parce qu'il est

Ens: pour Zac c'est juste / vas-y / explique-nous

Zac: parce que le plus fort / c'est le plus fort // donc euh / il a tous les droits (2\_8\_Laf 776-783)

Après une discussion presque exclusivement entre l'enseignante et Zac, l'enseignante affirme qu'à notre époque, la loi protège les faibles, sinon tout le monde serait mort. Elle ironise en ajoutant « à part Zac bien sûr » (l. 806), comme pour affirmer que la bonne façon de penser est celle-là. Plus tard, elle félicite Zac d'oser affirmer ses opinions.

A partir de cette activité, les élèves sont de plus en plus bruyants et inattentifs. L'enseignante hausse le ton et les rappelle à l'ordre plus d'une fois. Nous supposons qu'après quarante minutes de séquence, ils sont fatigués et peut-être légèrement ennuyés par le fait que l'enseignante revienne constamment à la morale.

L'enseignante demande aux élèves d'imaginer la vie dans un monde où le plus fort gagne : « est-ce que c'est normal que le petit fragile se fasse casser la figure par le grand balaise ? » (l. 849-850), les élèves répondent non, mais Zac répond (avec humour) qu'il faut faire de la musculation. L'enseignante relit la morale et demande aux élèves qui ne sont pas d'accord avec la morale de lever la main et d'argumenter contre la morale. Les élèves ne participent plus énormément, l'enseignante désigne un élève qui dit qu'« on doit se mesurer avec quelqu'un qui fait / sa taille » (l. 865), l'enseignante dit de cette réaction qu'elle est « beaucoup plus intéressante », ce à quoi Zac répond qu'un lion ne va pas tuer un autre lion, qu'il va s'attaquer à plus faible que lui. Le débat entre l'enseignante et Zac reprend quelques minutes. Les autres élèves ne participent plus. Ce dispositif ajouté peut être perçu comme redondant. Le débat autour de l'injustice de la morale n'a de fait lieu qu'entre Zac et l'enseignante.

## ***2-5 Apprendre quelques notions de versification***

L'enseignante était surprise lorsqu'en 2-4, un élève avait parlé des rimes car elle a affirmé durant l'entretien qu'elle n'avait pas encore vu les notions de versification avec eux, que c'est au programme mais qu'ils verront cela en fin d'année. L'enseignante décide alors de quand même consacrer quelques minutes à cette question. La réaction de l'élève est donc un apport et anticipe le programme de l'année.

Après le retour au dispositif 3-3, l'enseignante entame un bloc de dispositif autour d'une réflexion sur la morale inversée. La discussion avec Zac ainsi que les questions sur l'avis des élèves concernant la morale étaient une préparation de ce qui était prévu pour la suite.

## ***4-1 Changer un mot de la morale pour en inverser le sens***

Il reste une minute trente avant la pause, pour introduire le bloc d'activités qui suivra après la pause, l'enseignante ajoute un bref dispositif de transition en demandant aux élèves ce que cela donnerait « si on inversait la morale » (l. 891) en en faisant « la loi du plus faible ». L'échange dure une minute trente, les élèves disent que ce n'est pas toujours le plus fort qui

gagne, que ça peut être le plus malin (l. 922). L'enseignante valide et ajoute que ça peut aussi être le plus patient, elle l'illustre par le proverbe : « patience et longueur de temps / font plus que force / ni que rage » (l. 928-929). L'enseignante conclut en demandant s'ils ont bien compris la fable avant de passer à autre chose après la pause, la cloche sonne.

#### **4-2 Lire « L'agneau et le loup » de R. Queneau**

Après la pause, l'enseignante fait lire aux élèves « L'agneau et le loup » de Queneau

Ens : donc l'autre / partie qui s'appelle / "l'agneau et le loup" / et puis comme jusqu'à maintenant euh c'est moi qui ai fait tout le boulot / cette fois c'est vous un petit peu / vous allez / tout seul lire ce tout petit poème↓ (2\_8\_Laf 941-949)

Ce dispositif était prévu dans l'entretien pré. Dans sa consigne, l'enseignante affirme avoir fait « tout le boulot » durant la première période. La modalité de travail était les questions-réponses. Au fil de la leçon, les élèves sont devenus inattentifs et dissipés. Les élèves en ce début de période chuchotent et l'enseignante doit en rappeler certains à l'ordre. Elle décide alors qu'ils vont travailler en individuel. Après la lecture silencieuse, elle désigne un élève pour une lecture à haute voix.

#### **4-3 Comprendre ce texte [« L'agneau et le loup », Queneau] et son processus inversé par rapport à la fable d'origine**

Le dispositif de compréhension du texte qui vient d'être lu n'était pas annoncé mais est implicite à la tâche de lecture et nécessaire pour la suite. Par cet échange de quelques minutes, l'enseignante vérifie que le processus inversé de cette fable a été compris. La FST redevient collective sous la forme de questions-réponses.

#### **4-4 Observer la forme (le style et le genre) de ce poème contemporain**

L'enseignante pose des questions sur la forme de ce texte aux élèves.

Ens : est-ce qu'il y a quelque chose à remarquer à propos des rimes↑ / de la versification dans ce petit texte-là (l. 1042-1043)

Elle introduit ce dispositif avec la question des rimes (absentes dans ce texte). Elle ajoute donc une tâche toujours en écho avec l'apport de l'élève lors de la période précédente (2-4). Le bref échange met en avant les différences avec la fable et les éléments manquant pour que ce soit une fable (pas de rimes ni de morale explicite).

#### **4-5 Comparer la « morale » des deux textes**

L'objectif de la lecture du texte de Queneau était la comparaison de sa morale implicite avec celle de la fable. Ce dispositif prévu durant l'entretien ne dure qu'une minute et sert de transition au prochain bloc d'activité de production écrite qui, lui, n'était pas prévu.

#### **5-1 Ecrire une petite fable avec la morale inversée**

L'enseignant demande aux élèves d'écrire une petite fable avec la morale inversée. Ce dispositif n'était pas prévu mais a été préparé par l'enseignante qui a préparé des feuilles pour ces productions écrites. Ce dispositif ajouté a été planifié en amont de la séquence.

Durant l'entretien, l'enseignante avait dit qu'ils liraient le texte de Queneau juste « pour rigoler » et ne semblait pas prévoir de passer trop de temps autour de ce texte étant donné qu'elle ne prévoyait qu'une période de quarante-cinq minutes pour la séquence sur la fable. Finalement, elle décide, à partir de ce texte, de faire deux blocs d'activités autour d'une morale inversée. Le deuxième bloc d'activités focalisait déjà dès le départ sur la compréhension de la morale, de la réflexion sur son caractère injuste et préparait la suite. L'enseignante avait donc en tête, depuis le début de la séquence, ces deux derniers blocs sur la morale inversée.

Les élèves posent beaucoup de questions de précision pour la consigne : doivent-ils mettre des rimes ? Doivent-ils écrire « comme en français » ? L'enseignante dit qu'ils doivent écrire en français actuel sans rimes. Elle ajoute des éléments à la consigne, comme le fait de faire parler des animaux, et exprime son souhait qu'ils fassent « gagner le faible » pour « redresser l'injustice » (1164) en donnant des raisons possibles pour que ce soit le plus faible qui gagne, par la ruse, par la moquerie, parce qu'il arrive un malheur au plus gros :

Ens : là j'aimerais / que le faible / trouve un moyen de gagner / soit la ruse / soit / par moquerie / soit il arrive un malheur au gros plus fort / j'aimerais que vous fassiez gagner le faible qu'on redresse un peu l'injustice (2\_8\_Laf 1162-1164)

Les idées qui viennent en premier lieu aux élèves sont des personnages de dessins animés où l'on trouve cette morale inversée comme dans « Tom et Jerry » ou « Bipbip et Coyote » (où la souris/l'autruche jouent des mauvais tours au chat/au coyote qui n'arrivent jamais à les attraper). Ceci montre qu'ils ont bien compris le principe de la morale inversée et trouvent des exemples déjà existants où le plus faible gagne par la ruse ou la rapidité. L'enseignante leur précise qu'ils ne doivent pas prendre quelque chose qui existe déjà.

## **5-2 Ecouter les textes des différents élèves**

Le dernier dispositif de mise en commun des productions écrites est implicite au précédent. L'enseignante demande aux élèves s'ils préfèrent lire ou que ce soit elle qui lise leur texte, la plupart préfère que ce soit elle. Seul un élève veut lire son texte lui-même.

En fin d'activité, elle clôt la séquence en les félicitant pour leur participation :

Ens : c'est bien bravo // écoutez je vous félicite / hein vous avez vraiment bien participé bien travaillé / c'était intéressant merci beaucoup (2\_8\_Laf 1756-1758)

### **2.2.2. 2\_8\_Lov**

#### **1-1 Découvrir l'auteur et le recueil**

Lors de l'entretien, l'enseignante dit qu'elle a juste lu le texte et qu'elle ne compte pas faire grand-chose dessus (l. 15) car c'est selon elle une « perte de temps » (l. 56)

On constate qu'elle a changé d'avis et qu'elle s'est informée sur Lovay entretemps pour en dire, en quelques mots introductifs, des éléments contextuels. Elle a aussi décidé de leur apporter le livre alors qu'elle avait déclaré, durant l'entretien, qu'elle préférerait distribuer les photocopies.

Ens : on démarre / vous vous rappelez ce que je vous avais dit / que je vous distribuerai un petit livre↑ / c'est celui-là / donc euh: je vous dis juste deux mots / mais vraiment deux mots (2\_8\_Lov 20-21)

Les « deux mots » servent de brève introduction et le dispositif dure deux minutes. L'enseignant introduit donc la séquence en donnant des éléments de discours sur la réception du texte, aidant à la contextualisation de celui-ci.

## 1-2 Lire le texte

La lecture du texte est prévue. La consigne est intéressante à analyser, entre autres par la différence d'utilisation de pronoms par rapport aux consignes pour la séquence sur la fable. Tout d'abord, elle anticipe les dispositifs qui vont suivre et présente le travail qu'ils vont faire autour de la lecture du texte (questions au TN, réactions à chaud). Pour la fable, il n'y avait pas de consigne générale mais chaque dispositif était introduit par une question de l'enseignant puis une discussion guidée sous la forme de questions-réponses. Ces questions pointaient des dimensions précises du texte. Ici, il s'agit de « trouver des choses » :

Ens : consigne pour ce qui suit : alors / je vais vous lire le texte / vous allez suivre avec moi il est court / et puis après je mettrai des questions au tableau / et puis enfin essayer ensemble / de faire quelque chose avec ce texte / on verra ce qu'on arrive à faire / euh:: ce que vous arrivez à faire / avec moi // et puis vous vous rappelez / je vous avais déjà dit que / plus on est nombreux / plus on a de chance de trouver des choses hein / donc il va falloir que vous cherchiez (...) maintenant on:: moi je vais démarrer↓ euh je vous demande euh Sor t'es prête↑ (*à tous les Els*) d'être vraiment attentifs euh à la fin du texte je vous demanderai une première réaction / à chaud comme ça qu'est-ce-que vous avez à dire et puis on verra / vous êtes prêts↑ (2\_8\_Lov 53-58, 76-79)

L'utilisation des pronoms est particulière aussi, elle parle à la première personne du singulier et puis s'inclut avec eux dans le travail de compréhension qui suivra en « on ». Elle prend la peine de préciser que lorsqu'elle lit, ils doivent suivre « avec elle ». Nous imaginons que cette précision de consigne est sous-entendue dans la lecture de textes habituels : si l'enseignant lit à haute voix, les élèves savent qu'ils sont censés l'écouter. Comme nous l'avons déjà vu chez certains enseignants pour les séquences Lov, elle accentue sa conception d'un texte difficile à comprendre en insistant sur le fait qu'ensemble, ils vont trouver « des choses » (« plus on est ») et qu'ils doivent être « vraiment attentifs ». Les appréhensions présentes dans le discours de l'enseignante concernant « ce texte » peuvent, nous en sommes convaincue, conditionner la réceptivité des élèves face au texte. Elle annonce d'emblée qu'ils verront ce qu'ils « arrivent » à faire ou non avec ce texte. L'absence d'attentes et d'objectifs précis est aussi significative et reflète les différences de discours sur la planification qui avaient été observées (voir chapitre 11).

## 1-3 Exprimer ses réactions à chaud

L'enseignante avait prévu de demander aux élèves d'exprimer leurs réactions à chaud après la lecture. Juste après la lecture, avant même que l'enseignante ne leur demande, ils expriment spontanément leurs réactions et anticipent ainsi la consigne. Le texte semble donc les avoir directement interpellés. Leurs affirmations correspondent aux attentes de l'enseignant et d'un archiélève « ado » qui n'aurait « rien compris » ou ne trouverait pas le texte « intéressant ». Cependant, un élève, Arn, affirme alors avoir « un tout petit peu compris » :

Els: (*les élèves parlent en même*) xxx  
Loï: rien / com/pris  
Ens: alors / premières réactions / à chaud / (*à Jad qui lève la main*) Jad↑  
Jad: j'ai rien compris  
Ens: rien compris (*indique un autre El du doigt*)  
El: rien compris  
Ens: rien compris  
Sor: xxx  
Ens: oui / Sor↑  
Sor: c'est pas intéressant  
Ens: c'est pas intéressant / Mar1↑ (...)  
Arn: j'ai un tout petit peu compris

Ens: t'as un petit peu compris↓ / qu'est-ce-que t'as un tout petit peu compris↑ parce qu'après on va / on va y arriver on va essayer de tirer des bouts de ficelle pour comprendre quelques choses / qu'est-ce-que t'as compris↑ (2\_8\_Lov 120-130, 137-142)

L'enseignante rebondit sur la proposition de Arn d'exprimer ce qui a été compris et d'approfondir en tirant ensemble « des bouts de ficelle ». Différentes traces dans le discours de l'enseignante, comme « on va y arriver » ou « on va essayer », marquent encore une fois sa conception du texte difficile à comprendre. Elle interroge donc Arn et les autres élèves sur leurs hypothèses d'interprétation :

Arn: que y a: il y a quelqu'un dans une cage après ils l'enlèvent↓ et x

Ens: (*à Mig qui lève la main*) Mig / t'as une hypothèse↑

Mig: moi je crois que c'est: parce que

Els: xxx

Ens: on écoute Mig↑

Mig: il devait euh: / revenir pour éviter les avalanches xx

Ens: c'estH oui::

Mig: et après il en laisse passer une et alors il a été mis dans une cage

Ens: est-ce qu'il a été mis dans la cage↑

Els: non

Ens: il y a échappéH vous savez quoi / on va revenir là-dessus parce que je vais vous mettre quelques mots au tableau avec des points d'interrogation (2\_8\_Lov 142-152)

Très rapidement (après une minute), elle interrompt l'activité qui se transforme en recherche de compréhension et d'interprétation, pour passer à la suivante prévue qui devrait les aider dans cette recherche, selon les questions préétablies. Elle change de dispositif car elle voit que les élèves sont tout de même assez hésitants dans ce qu'ils expriment de leur compréhension. Elle réoriente la recherche de compréhension et d'interprétation avec ce qu'elle a prévu.

Les premières réactions à chaud correspondent aux attentes de l'enseignante, mais celles-ci sont peut-être influencées par le discours introductif de l'enseignante les mettant déjà en condition de lecteur en difficulté. Ces premières réactions correspondent à celles de l'enseignante exprimées durant l'entretien : « je n'aime pas de ce texte je ne comprends rien (...) euh: je m'attends: / à ce qu'ils disent que ça veut rien dire: » (2\_8\_pré 42, 54). Pour Lov, l'archiélève lecteur est fondé sur une projection d'elle-même en tant que lectrice en difficulté. Dès qu'un élève sort de sa représentation et affirme, contre les attentes de l'enseignante, avoir quand même compris quelque chose, elle accepte mais réoriente rapidement la discussion sur la base de ce qu'elle a prévu, c'est-à-dire le processus par lequel elle-même est passée et ne part pas de leurs propres interrogations. Peut-être se sent-elle plus rassurée de suivre un plan par lequel elle est passée, et pense qu'elle pourra mieux les guider ainsi.

## ***2-1 Répondre à des questions sur le texte***

L'enseignante a prévu de mettre en place un dispositif reprenant différentes questions concernant le vocabulaire, le narrateur, les personnages et le décor. Les éléments ajoutés sont ceux du « genre de texte », du « lieu », de l' « histoire-scénario-récit », de l' « opposition » et du « sentiment/sensation que le texte éveille en nous ».

Dans sa consigne, l'enseignante s'identifie aux élèves, elle dit que lors de la lecture, elle aussi n'avait « rien compris ». Elle dit que, comme eux, elle n'a pas d'autre support que les mots et qu'ils vont chercher ensemble (en suivant ses propres interrogations) pour voir s'ils comprennent, et ajoute « s'il y a quelque chose à comprendre » donc, d'emblée, elle affirme qu'il n'y a peut-être rien à comprendre. Ce discours ne prend pas en considération les élèves qui pourraient déjà avoir compris quelque chose.

Ens : je vais vous mettre quelques mots au tableau avec des points d'interrogation parce qu'on est vraiment tous / y compris moi hein / dans les points d'interrogation / mais on va essayer ensemble de trouver un peu des des ficelles à tirer pour comprendre un tout petit quelque chose s'il y a quelque chose à comprendre↑ et puis pour ça on va utiliser les mots du texte parce que moi j'ai pas d'autre support non plus / comme vous / que les mots du texte↓ / (*indique Mél du doigt*) tu voulais dire quelque chose Mél

Mél: c'est quoi↑ la <négresse>

Ens: justement / on va arriver à tout ça / alors moi je vous propose la chose suivante / prenez votre cahier ou une feuille / je vais mettre une liste de / mots au tableau avec un point d'interrogation↑ (2\_8\_Lov 153-162)

Dès la première lecture, Mél avait demandé ce qu'était la négresse. Elle repose sa question, l'enseignante n'y répond toujours pas et dit qu'ils y arriveront. Elle semble vouloir à tout prix qu'ils suivent son propre développement sans sortir du cadre prévu. Elle leur indique de suivre le parcours qu'elle-même a fait en lisant le texte, les questions qu'elle s'est posées pour essayer de le comprendre sans prendre en compte celles des élèves. Mais les connaissances de l'enseignante sur ce qu'est une négresse lui permettaient peut-être d'entreprendre son déroulement de lecture sans être bloquée par cet élément essentiel de l'histoire.

Ens : vous allez prendre un tout petit moment pour y penser↑ / parce que c'est exactement c'est moi c'est le travail que j'ai fait moi: / je me suis dit qu'est-ce-que je vais faire avec ça↑ hein / rien compris↓ et donc je me suis mis je me suis posée des questions je vous pose les mêmes / et puis on va voir si ensemble on trouve quelques pistes↓ (...) première question que je me suis demandée (*écrit au tableau « Genre de texte ? »*) mais c'est quoi ce texte↑ hein (...) (2\_8\_Lov 163-169)

Dès le début de l'activité, les élèves (se) posent plein de questions. Ils sont en pleine réflexion, semblent « impatientes » et tentent de répondre aux questions au moment où l'enseignante les écrit.

Lors de cette séquence, l'enseignante, jusqu'ici, ne suit pas les apports des élèves mais reste focalisée sur son plan reflétant sa propre réflexion lors de la lecture. Elle ne prend pas en compte les propositions des élèves qui vont dans des directions différentes des siennes. L'archiélève est censé être comme elle, ne « rien » comprendre au texte après sa première lecture. Dans ce cas, elle semble plus rigide pour Lov que pour Laf. Elle semble ne pas accepter les propositions des élèves ne correspondant pas à son idée d'archiélève. Le déroulement des activités est très différent de celui de Laf car ici, ce n'est plus un déroulement de questions-réponses, elle écrit des questions au TN, et ils y répondent individuellement.

Ens : c'estH c'est lequel des points au tableau qui est le plus difficile↑

Els: xxx

Ens: ah ben ouais (*s'approche du tableau et indique « Histoire, scénario, récit? »*) c'est là hein qu'on sait pas quoi faire avec ça hein

Jul1: y a genre de texte

Ens: oh genre de texte euh: on va y arriver hein Jul1 / mais l'histoire le scénario moi c'est là que j'ai j'ai buté hein mais après y en a peut-être qui vont avoir plus d'idées (2\_8\_Lov 232-239)

Quand l'enseignante demande aux élèves quel point du tableau ils trouvent le plus difficile, elle ne valide pas la réponse d'une élève et affirme que c'est un autre point qui pose problème. Elle semble avoir des attentes concernant des questions subjectives. Elle décide de ce qui doit poser plus de problème aux élèves, indépendamment de ce qu'ils expriment.

Après avoir écrit des questions au tableau, l'enseignante, ajoute qu'après avoir réfléchi sur ces questions, elle n'arrivait quand même pas à trouver grand-chose alors elle a cherché les mots clés du texte.



Ens : après j'arrivais pas non plus (*désigne le tableau*) avec ça / à trouver grand-chose / alors je me suis dit je vais chercher / dans ce texte / les mots-clés (2\_8\_Lov 187-188)

C'est étonnant de les faire passer par le même chemin qu'elle tout en disant qu'après avoir tenté de répondre à ces interrogations, le texte n'était toujours pas compréhensible. Et qu'elle s'est alors interrogée sur les mots clés. Pourquoi ne pas leur proposer directement de réfléchir sur ces mots clés ? Surtout que dès la lecture du texte, les élèves avaient réagi sur les termes « négresse » et « avalanche » mais l'enseignante avait reporté la discussion à propos de ces mots.

Convaincue de la difficulté du texte, et du fait qu'il n'y ait peut-être « rien » à comprendre, elle leur dit qu'ils pourront faire le constat qu'ils ne trouvent pas. Surement pour les rassurer, elle ajoute après cette longue consigne qu'elle n'a pas d'attente par rapport à leurs lectures du texte.

Ens : si on trouve pas tous ensemble ben / on fera le constat qu'on trouve pas↓ mais je pense qu'on peut trouver / deux trois petites choses là-dedans / je vous laisse vous débrouiller un tout petit moment on va pas prendre beaucoup de temps pour ce: cette réflexion parce qu'on en a pas / ou alors on passe deux heures / on verra / je sais pas encore donc je vous laisse réfléchir un tout tout petit peu / et j'ai pas d'attentes particulières hein de votre part (2\_8\_Lov 207-212)

Dans cet extrait, l'enseignante dit qu'ils ne vont pas passer trop de temps à l'étude du texte, puis, assurément parce qu'elle se rend compte de la participation des élèves qui cherchent et qui réfléchissent sur le texte depuis sa lecture, elle dit qu'ils y passeront peut-être deux heures<sup>347</sup>. Finalement, après la mise en commun, il y aura encore trois dispositifs ajoutés de façon non prévue. L'enseignante semble donc avoir accepté que les élèves ne correspondaient pas à un archiélève lecteur identique à son processus de lecture à elle et s'est ensuite laissé guider par les apports des élèves.

Alors que les élèves se mettent au travail, l'enseignante ajoute qu'à la fin, elle leur racontera quelque chose pour les « consoler ». Elle leur annonce d'emblée qu'ils devront être consolés, ce qui sous-entend qu'ils ne comprendront pas. Les élèves ne semblent pas se décourager malgré cette tâche qui peut sembler quelque peu paradoxale de les faire chercher même s'il n'y a peut-être rien à trouver.

## **2-2 Mettre en commun les réponses**

Le dispositif de mise en commun est implicite au précédent. Lors de la dernière question concernant leur ressenti, l'enseignante leur demande ce qu'ils ont ressenti à la lecture de ce texte. Elle compare leurs réponses avec ce qu'elle a elle-même ressenti, c'est-à-dire un malaise, le sentiment d'un texte glauque comme ce qu'elle a affirmé durant l'entretien :

Ens : je sens le côté glauque du texte un côté sombre un côtéH je trouve c'est très négatif (...) [il] met mal à l'aise: qui doit mettre mal à l'aise tout le monde (...) je pense qu'ils risquent d'être dérangés (2\_8\_pré 163, 169, 176)

Le sentiment désagréable ou dérangeant ressenti par les élèves vient de l'incompréhension du texte et pas forcément du côté perçu par l'enseignante comme un aspect « glauque » ou « négatif ». La conception du texte de l'enseignante a influencé son image de l'archiélève qui devrait ressentir ce qu'elle ressent. Cette image, ainsi que la façon dont le texte a été présenté en classe semble avoir influencé une partie des élèves qui arrivent, même après des activités de commentaire et de discours sur la réception, au constat qu'ils ne comprennent « rien ». Les élèves affirment que le sentiment « désagréable » ressenti face au texte vient du fait qu'ils

---

<sup>347</sup> C'est un raccourci pour signifier deux périodes de 45 minutes.

n'ont pas tout compris, que ce n'est pas « captivant », qu'il faut beaucoup réfléchir pour comprendre et que le texte semble ne pas être fini.

Ens: mais c'est pas un sentiment tu restes dans la raison là tu as / ressenti de l'incompréhension mais quel sen/ti/ment ça te:

Arn: x

Ens: Arn rien↑ agréable ou désagréable↑

Els: désagréable

Ens: désagréable↓ / pourquoi↑

Els: parce qu'on comprend rien

Ens: c'est le fait de pas comprendre qui est désagréable↑ / ou c'est autre chose↑ (...)

Ali: c'est pas captivant

Ens: c'est pas captivant (*désigne Mar du doigt*)

Mar: je crois qu'il faut beaucoup réfléchir pour comprendre

Ens: il faut beaucoup réfléchir pour comprendre↑ / est-ce qu'il n'y a pas dH alors moi je vous

dis mon sentiment moi j'ai carrément eu / un malaise / en lisant ce texte / un malaise

mais pas chH pas un malaise physique / un mH un sentiment bizarre / le mot glauque ça

vous dit quelque chose↑ (...) glauque dans le sens pas net pasH quelque chose qui est vraiment bizarre

(*Sar lève la main*) oui↑

Sar: c'est pas le sentiment de dégoût enfin xxx

El: ça veut rien dire

Ens: c'est décousu

Sar: mais pas / mais pas fini (2\_8\_Lov 780-797, 804-810)

L'enseignante conclut en disant qu'elle a eu la même impression qu'eux, que le texte a créé chez elle un malaise physique et un sentiment « glauque ». Elle passe au dispositif suivant, qui correspond au lot de « consolation » qu'elle leur avait annoncé.

### **2-3 Ecouter les pistes d'analyses proposées par un collègue enseignant en formation (à l'uni)**

Durant l'entretien pré, l'enseignante a dit avoir rencontré un collègue en formation à l'université qui lui a dit que ce texte était considéré par les universitaires comme « inexplicable ». Bien que cette modification semble « préparée » vu qu'elle nécessite une préparation de la part de l'enseignante, celle-ci n'avait pas prévu d'en faire part à ses élèves de quatorze ans en classe. Elle utilisait ces pistes d'analyse pour sa propre préparation en classe.

Ens: mais j'ai un collègue qui voulait m'en parler / parce qu'il est il est en trainH il l'a étudié à l'uni / pour sa formation euh comme texte: inexplicable: ininterprétable: / comme os sur lequel on s'acharne / et je voulais le voir jeudi » (2\_8\_pré 18-26)

L'analyse universitaire relatée par son collègue semble confirmer ses appréhensions, définissant ce texte comme « inexplicable », « ininterprétable », comme « os sur lequel on s'acharne ». Elle est étonnée par le décalage entre l'archiélève qui était en quelque sorte une projection d'elle-même influencée par ses propres appréhensions et les élèves en classe qui ont « très bien décortiqué » le texte.

Ens: il m'a dit qu'à l'université les étudiants / étudient ce texte euh / comme exemple de texte qu'on peut pas étudier c'est-à-dire comme exemple de texte ou quoi qu'on essaie d'amener comme / idée et ben on on bloque contre quequchH contre quelque chose qu'on comprend pas donc / c'est très étonnant comme vous avez très bien décortiqué ça quand même hein↑ (2\_8\_Lov 825-830)

Dans cette activité, l'enseignante dit aux élèves que c'est un texte qui n'est pas totalement explicable mais leur donne des pistes de compréhension grâce à l'analyse de son collègue. C'est sûrement parce qu'elle s'aperçoit que les réactions d'élèves ne correspondent pas à ses attentes mais qu'ils sont dans une démarche de recherche de compréhension du texte qu'elle décide de leur faire part des différentes pistes interprétatives issues de l'analyse universitaire

de son collègue. Dans cette interaction, elle confirme qu'ils avaient déjà compris beaucoup d'éléments du texte. La première de ces pistes avait été trouvée/comprise par les élèves, il s'agit de « la transgression de la loi et de la punition » en classe. La deuxième piste est celle de « l'interprétation problématique de l'amour ». Les élèves n'avaient pas relevé cet élément d'interprétation. L'enseignante les interroge avant de confirmer leur réponse grâce à l'analyse universitaire :

Ens : c'est quoi cet amour on aH est-ce-que vous avez une idée↑

Mig: (*en levant la main*) moi je sais

Ens: oui::

Mig: l'amour euh au peuple pour la prH pour protéger

Ens: c'est exactement ça quH bravo (...) et il y a une autre interprétation quand même / on peut aussi se dire / il va sur internet sur un site de rencontre et choisit une femme↓ (2\_8\_Lov 838-842, 844-846);

La troisième piste concerne « le rapport avec l'autre, l'inversion », c'est le « méchant noir » qui va protéger le « gentil blanc ». L'enseignante rappelle une intervention d'un élève disant que le texte était « raciste ».

#### ***2-4 Poser des questions ou faire des remarques à propos de l'analyse et de l'interprétation du texte***

L'enseignante demande aux élèves s'ils ont encore des remarques. Le texte suscite encore des réactions de la part des élèves. Ils sont en pleine interrogation par rapport aux intentions de l'auteur, et se demandent pourquoi celui-ci ne donne pas de clé de compréhension :

Ens: (*à Arn qui lève la main*) Arn↑

Arn: mais si lui le: le garH le mech le: / l'homme qui a fait cette histoire euh

Ens: l'écrivain↓

Arn: ouais bien pourquoi il nous dit pas c'est quoi

Ens: alors là c'est une grande question / (...) on pourrait lui écrire une lettre (2\_8\_Lov 862-869)

La cloche sonne, l'enseignante dit qu'ils pourraient écrire une lettre à l'écrivain. Après la pause, elle leur demande à nouveau s'ils ont encore des questions par rapport au texte. Un élève pose à nouveau une question concernant la négresse. Il se demande si elle est vivante ou si c'est un « matériel » :

Ens: oui Zac↑

Zac: est-ce-que la négresse c'est un matériel ou c'est quelqu'un de vivant↑ (*les Els sont bruyants*)

Ens: est-ce qu'on peut répondre à cette question / est-ce-que la négresse c'est quelque chose de matériel↑ comme une espèce de: tu veux dire de de

Zac: ouais genre quelqu'un qui pourrait euh je sais pas

Ens: une sorte de caméra de surveillance

Zac: ouais voilà

Ens: ou un engin

Zac: voilà un engin

Ens: est-ce qu'onH est-ce qu'on a (*à Ali*) arrête Ali (*à tous les Els*) est-ce qu'on a la réponse dans le texte↑

Els: non::

Ens: on l'a pas hein on a pas la réponse dans le texte (*a le livre de Lovay sous les yeux*) euh: oui moi je voulais vous dire encore que / on nous dit queH (*indique son bureau*) dans les notes que j'ai que: / la négresse à la fois c'est comme une divinité puisque / elle a un n majuscule c'est celle qui c'est la: celle qui empêche leH l'avalanche↓ mais en même temps comme il la commande quelque part euh c'est une marchandise en même temps / on sait pas trop c'est en même temps un objet utile (2\_8\_Lov 878-895)

Après avoir affirmé qu'ils ne peuvent pas répondre à la question de Zac car la réponse n'est pas dans le texte, elle revient aux pistes de son collègue où la négresse est vue comme une divinité car il y a une majuscule à « Négresse », ce qui contredit en quelque sorte l'affirmation

qu'elle vient de faire vu que cette interprétation est basée sur un élément de ponctuation du texte. Sur la base de la question de Zac, l'enseignante a pu ajouter une nouvelle piste interprétative qu'elle n'avait pas donnée précédemment. Voyant l'intérêt porté par les élèves et le fait qu'ils sont encore dans une recherche de compréhension et d'interprétation, l'enseignante reprend le dispositif précédent en donnant d'autres pistes interprétatives des notes de son collègue.

## **2-5 Exprimer son avis et ses réactions à l'égard du texte**

L'enseignante demande aux élèves d'exprimer brièvement leur avis sur le texte. Un élève dit ressentir du « vide » par le fait qu'il n'arrive pas à « remettre l'histoire en place » (l. 961-963), un autre dit que cela donne « envie de dormir » (l. 971) et d'autres redisent qu'ils ne comprennent rien. L'enseignante revient alors sur l'intention de l'auteur en disant qu'il ne fait surement pas ça pour « embêter les gens » (l. 995) et qu'il y a surement une autre interprétation plus difficile, et les lance sur l'interprétation politique et l'opposition « dominant-opprimé ». Durant l'entretien, elle pensait qu'ils passeraient à côté et disait que même pour elle ce n'était pas clair. Les élèves sont tellement curieux et participatifs concernant ce texte que l'enseignante décide quand même d'en parler brièvement avant de conclure cette séquence.

## **2.3. Séquences 2\_10**

### **2.3.1. 2\_10\_Laf**

#### **1-1 Lire une introduction sur le roman historique, sur *La Fontaine et le rôle des fables*, en vue d'établir un parallèle avec les colons et les indiens**

L'enseignante a prévu d'inclure la séquence sur la fable dans une séquence plus large sur le roman historique qu'ils sont en train de voir à travers la lecture du roman *L'homme qui voulait voir Mahoma* d'Henri Gougaud. Le premier dispositif est une « activité de lecture » et suit un document de travail.

Les éléments introductifs et contextuels sont lus à partir du document préétabli par l'enseignante. L'enseignante et les élèves suivent pas à pas le document avec les consignes. Ce dispositif est identique à ce qui était prévu en terme de structure et de tâche. La première page du document de travail est un petit texte synthétisant les caractéristiques du roman historique qu'ils sont en train de lire, et ensuite, le contenu porte sur les fables. En analysant la consigne présente sur le document de travail ainsi que la mise en activité, nous allons tenter de comprendre ce qui pourrait empêcher les propositions de modifications venant des élèves.

Un élève lit à haute voix le texte présent sur la première feuille distribuée. Par cette première page, l'enseignante fait appel à la mémoire didactique en rappelant ce qu'ils ont appris au fil des activités sur le roman historique qu'ils sont en train de lire. Le document lu traite du thème de l'esclavagisme présent dans le roman et du rôle de la littérature pour dénoncer et critiquer. Grâce au thème du rôle de la littérature, l'enseignante fait une transition entre le roman historique et la fable. Un élève commence à lire la deuxième page : il s'agit d'un texte écrit énoncé fictivement par La Fontaine où il raconte qui il est et qu'il écrit des fables pour dénoncer et échapper à la censure. L'enseignante commente au fur et à mesure les lectures d'élèves. Ensuite, elle demande à un élève de reformuler ce qui vient d'être lu.

Le support de travail contient une illustration de La fontaine qui leur parle en première personne du singulier et les interpelle à la seconde personne du singulier. Lors de la lecture de

la consigne par un élève, l'enseignante interrompt pour vérifier au fil des lignes que tous les éléments qui sont rappelés aient bien été compris. Elle fait appel à la mémoire didactique. La consigne est longue, très cadrante, toutes les étapes sont explicitées pas à pas. De plus, elle est ponctuée d'éléments suggestifs comme « tu as compris que » ou « tu vas bientôt comprendre... ». Le but de ces énoncés nous semble presque performatif en sous-entendant que si ce n'était pas compris, maintenant, ça devrait l'être ou en les conditionnant à savoir ce qu'ils auront bientôt compris par l'affirmatif. Il s'agit peut-être selon nous d'un type d'institutionnalisation. Sur ce document écrit, ce qui est à comprendre est explicitement indiqué. Le type de consigne qui décrit toutes les étapes une à une ainsi que le guidage pas à pas de l'enseignante ne laissent pas beaucoup de place aux modifications. Durant les activités, l'enseignante accompagne les élèves dans les tâches en vérifiant au fur et à mesure que les contenus sont acquis. Comme nous le verrons (2-3), elle laisse tout de même place aux réactions spontanées des élèves tout en les encadrant. Tout est explicité.

Par exemple, le mode de présentation de La Fontaine permet peu d'écart. En ce qui concerne l'établissement de connaissances sur les fables, La Fontaine insinue en « je » que les élèves le connaissent certainement déjà, puis fait directement une auto-description et affirme qu'il écrit pour faire passer un message, comme on le voit dans cet extrait lu par Wal :

Wal : (*lit*) "je me présente: je m'appelle Jean de la Fontaine et tu me connais déjà certainement // je suis un poète français / né en mille-six-cent-vingt-et-un // j'ai écrit notamment - de nombreuses fables // sache que chacune d'entre elles m'a servi à faire passer un message // sais-tu QUI étaient les héros de mes fables↑" (2\_10\_Laf 106-110)

La suite est un texte à trous toujours énoncé par La Fontaine. Il leur pose la question : « sais-tu QUI étaient les héros de mes fables ? », ils répondent collectivement et une fois la réponse donnée (« des animaux », l. 116-122), l'enseignante leur dit « vous pouvez écrire » (l. 123). Les questions sont ciblées et précises. L'enseignante vérifie pas à pas leur compréhension. Par exemple, pour être « sûre » qu'ils ont compris, elle demande à un élève de reformuler le but de mettre des animaux en scène. Il dit n'avoir pas compris :

Ens : okay / alors est ce que tu peux reformuler Rub juste pour que je sois sûre↑ // la stratégie d'utiliser des animaux / de mettre des animaux en scène↓ / qu'est-ce qu'elle avait de: / intéressant: de: / subtil↓  
 Rub : je ne sais pas  
 Ens : arrête de jouer avec ton stylo↓ / mais donc / donc t'as pas compris l'explication de Jean↑ / hum↑  
 Rub : pas tellement  
 Ens : quelqu'un l'a compris↑ et peut l'expliquer à Rub↑ s'il vous plaît↑  
 E11 : ben: parce que les animaux c'est pas des hommes  
 Ens : il faut que tu parles beaucoup plus fort et puis assieds toi comme il faut  
 E11 : ben: parce que les animaux c'est pas des hommes donc euh: / donc euh:  
 E1 : mais trop pas  
 Wal : c'est que: / il utilisait des animaux pour: / pour: faire passer ses messages comme ça il se faisait pas / xxx l'amende x c'était pas lui xxx c'était les animaux (2\_10\_Laf 170-184)

Malgré le fait que ce soit déjà inscrit sur le document par l'affirmation de La Fontaine (que l'enseignante appelle « Jean », l. 176) qui dit écrire des fables avec des animaux « pour faire passer des messages », l'élève ne sait pas répondre. L'enseignante interroge alors d'autres élèves. Le passage par la reformulation est important pour l'acquisition de ce savoir. L'enseignante ne se contente pas de leur faire lire les contenus d'apprentissage mais pose des questions pour les aiguiller, vérifier que c'est compris et réguler ce qui ne l'est pas.

### **2-1 Définir ce qu'est une morale**

Le prochain dispositif prévu consiste en la lecture de la fable en vue de comprendre ce que la morale dénonce. La dimension visée tout au long de la séquence est le message politique relié

à la critique de l'esclavagisme traité dans le programme en cours. Dans la consigne générale (qui englobe les dispositifs du bloc d'activités « 2 »), le mot « morale » apparaît : « *Lire la fable dans la tête* » en te demandant *ce que cette fable peut bien pouvoir dénoncer* mais aussi *si elle contient une morale* et, si c'est le cas, *comment tu pourrais l'expliquer* ». Avant d'introduire cette activité, l'enseignante vérifie que les élèves savent ce qu'est une morale. La régulation a donc lieu au niveau de la dimension des caractéristiques du genre « fable ».

Ens : alors / maintenant vous allez lire la fable qui suit↑ / d'accord↑ / vous allez réfléchir à ce que cette fable peut bien pouvoir dénoncer / si elle contient une morale / est-ce que quelqu'un a besoin qu'on lui rappelle ce que c'est qu'une morale↓ / vous savez tous ce que c'est qu'une morale↑ / oui↑

Wal : madame

Ens: oui↓

Wal: je peux vérifier dans le dictionnaire parce que je ne (sais pas?)

Ens : très volontiers monsieur / allez chercher le dictionnaire↓ (2\_10\_Laf 212-220)

L'enseignant interrompt sa consigne pour vérifier que tous savent ce qu'est qu'une morale. Un élève, Wal, propose de chercher dans le dictionnaire, l'enseignante accepte cette proposition. Les élèves s'emploient alors à définir la fable en s'aidant du dictionnaire. Wal lit la définition à voix haute, l'enseignante vérifie que c'est compris en utilisant la morale d'une autre fable et leur demande ce que signifie « rien ne sert de courir, il faut partir à point ».

L'enseignante est extrêmement attentive et modifie son plan si les contenus ne sont pas acquis. L'ajout de la définition de la « morale » à la consigne est élargie par une proposition d'élève (d'utiliser le dictionnaire), ce que l'enseignante accepte « volontiers » (l. 220). L'enseignante vérifie ensuite par la reformulation. Le but de cet ajout d'une tâche est la compréhension de la consigne concernant un élément caractéristique du genre.

## ***2-2 Lire la fable silencieusement***

Comme prévu ensuite, les élèves lisent silencieusement la fable, un élève s'interroge sur l'absence du « e » de « encor », l'enseignante lui répond.

## ***2-3 Dire ce que cette fable dénonce et établir un parallèle avec les colons et les indiens***

Après la lecture, l'enseignante demande aux élèves s'ils « ressentent » ce que l'auteur dénonce en faisant le lien avec les colons et les indiens. Léd compare directement les indiens à l'agneau qui « ne peut rien faire » à cause du loup :

Ens : alors / rien qu'en lisant une première fois cette fable // est-ce que vous::H / est-ce que vous sentez ce qu'elle pourrait bien dénoncer↓ / on le dit un peu en vrac / on le mettra sur le papier après / alors on va y réfléchir un petit peu / est-ce que en lisant la fable vous avez pu faire des parallèles entre euh: les colons et les indiens↓ / oui↑ Léd tu hoches la tête

Léd : oui (...) les indiens c'est l'agneau

Ens : (*va au rétroprojecteur*) très bien oui / pourquoi est-ce que pour toi les indiens c'est l'agneau↓

Léd : parce que: il peut rien faire / parce que: / parce que le loup il xxx (...) donc l'agneau il ne peut rien faire les indiens aussi

Ens : est-ce que tu es d'accord avec ça↑ / Lén↓ /

Lén : ben oui

Ens: tu trouves intéressant↑ / donc on pourrait mettre par exemple dans le titre / on pourrait écrire au-dessus de l'agneau / que l'agneau c'est↑

Léd : les indiens↑ (...) (2\_10\_Laf 282-303)

Les élèves sont ici encore très guidés. L'enseignante leur a dit de dire les choses « en vrac » et qu'ils les mettront ensuite par écrit. Le processus usuel est celui de poser une question, de laisser un élève répondre, de faire reformuler la réponse par un autre élève et enfin, de les faire mettre au propre la bonne réponse dans leur cahier. Nous voyons que même les activités

discursives restent très encadrées. Cependant, les élèves dépassent les attentes de la tâche en proposant des parallèles allant au-delà de celui proposé entre le loup et l'agneau, d'une part, et les colons et les indiens, d'autre part. Les élèves proposent d'autres exemples de contextualisation que la morale pourrait illustrer. Par leurs contributions, ils mettent en avant l'universalité du message du texte :

Bas : euh: xx l'agneau (ça?) peut signifier autre chose que les indiens aussi↓  
Ens : qu'est-ce qu'il pourrait signifier↑  
Bas: ben du tiers monde et tout ça  
Ens : oui exactement en fait / là ce que je veux vous faire faire c'est un parallèle avec notre livre / mais en fait cette fable elle a une valeur assez générale / c'est-à-dire que comme tu viens de le dire / l'agneau on peut le mettre en parallèle avec↑  
Wal : tous les gens qui xxx  
Ens : tous les gensH / il faut que tu parles plus fort / j'entends rien  
Wal : quelqu'un qui n'a pas beaucoup de moyens financiers / tout ça / x et x les gens qui avaient plus de besoin et à l'époque ils avaient plus de valeur  
Ens : exactement / donc l'agneau on peut le mettre en parallèle avec tous les gens qui sont forts ou faibles↓  
Els: faibles↓  
Ens: faibles↓ / et comme on est en train de travailler sur ce roman historique / on a décidé que les faibles c'étaient les↑  
El: indiens  
Ens : donc le loup And on peut leH / l'apparenté au↑  
And : aux espagnols↑  
Ens : oui / aux conquistadors / aux espagnols / on va dire aux colons (*écrit au rétroprojecteur*)  
(2\_10\_Laf 317-336)

Bas demande si l'agneau peut « signifier autre chose que les indiens » comme des gens du tiers monde. L'enseignante rappelle son objectif de faire un parallèle avec leur livre bien que la fable possède en effet une valeur générale de la fable où l'agneau peut, comme ils le pointent, représenter tous les faibles. Nous verrons que les contributions d'élèves ont anticipé le dispositif par lequel l'enseignante voulait clore la séquence (2-6),

#### ***2-4 Lire pas à pas et voir si d'autres mots font penser aux indiens et aux colons***

Après la proposition des élèves d'étendre le parallèle à tous les faibles, l'enseignante ajoute un dispositif qui leur demande de revenir sur la comparaison avec les indiens et les colons en passant en revue tous les mots du texte cette fois. Elle semble vouloir aller plus loin que par la simple affirmation précédente que le loup pourrait représenter les colons et l'agneau, les indiens. Ce dispositif n'est pas prévu et ne figure pas sur le document de consigne. L'enseignante veut approfondir la comparaison intertextuelle, peut-être par volonté de rester en lien avec le programme de l'année. Elle semble vouloir s'assurer que le contenu est compris pour passer à la suite. Elle privilégie cette activité plutôt qu'une autre. Ils passent encore trente minutes sur cette comparaison. C'est en grande partie cet ajout qui a contribué au prolongement de la séquence.

#### ***2-5 Expliquer pourquoi le loup fait penser aux colons et l'agneau aux indiens***

L'enseignante revient au document où il est demandé de justifier le parallèle qui a été fait. Peut-être que l'enseignante est passé par une longue activité sur ce parallèle pour ne pas que les élèves partent dans d'autres comparaisons comme c'était le cas en 2-3. Le dispositif précédent a préparé les élèves à la réalisation de cette tâche de synthèse de ce qui a été trouvé concernant le parallèle. L'enseignante demande à nouveau à qui le loup et l'agneau les font penser pour ensuite écrire quelques lignes explicatives sur cette comparaison.

Ens : VOILA / ALORS / maintenant j'ai laissé une case / et dans cette case j'aimerais / qu'on y écrive ce qu'on a déjà compris / qui↑ vous fait pensez à qui↓  
 El : ben le loup aux colons  
 Ens : oui  
 El : et l'agneau aux indiens  
 Ens : ouais↓(va au retro/lit ce qu'elle écrit) "le / loup / re:présente / les / colons / et / l'agneau" / Die↑ / l'agneau il représente qui↑  
 Die : les indiens↓  
 Ens : oui monsieur↓ / (...) ah / okay / pourquoi↓ / on va juste essayer de: / de former deux ou trois phrases pour expliquer pourquoi est-ce que le loup nous fait penser aux colons et l'agneau aux indiens↓ / juste pour qu'on soit sûr d'avoir bien compris↓ (retourne à son bureau) // oui: Jes on t'écoute  
 Jes : euh: parce que le loup il se sent plus fort: euh: que l'agneau et puis: / enfin et que tout lui appartient c'est son territoire  
 Ens : oui (retourne au rétroprojecteur)  
 Jes : c'est comme les colons qui disaient qu'ils sont plus fort qu'eux parce que: les indiens les considéraient comme des dieux ↑ / et que quand ils arrivaient en Amérique ils considéraient que c'était leur terre↑  
 Ens : ouais↓ / c'est juste ↓ / alors maintenant recommence un peu plus lentement pour que je puisse l'écrire parce que c'est parfait / alors vas-y (2\_10\_Laf 845-871)

Cette tâche semble répétitive mais permet un moment d'institutionnalisation, l'enseignante note au rétroprojecteur les réponses des élèves, ceux-ci les recopient. Dès le début de la séquence, les élèves participent en demandant eux-mêmes la parole.

## **2-6 Voir si la morale de l'histoire se vérifie dans le roman historique**

La dernière question présente sur le support de travail revient à la thématique de la morale : « Mais alors, quelle est la morale de cette fable ? Jean de la Fontaine a-t-il raison ? Se vérifie-t-elle dans ton roman historique ? ». Les élèves répondent en reformulant la morale, affirment que c'est le message qui est présent aussi dans leur livre. L'enseignante revient à l'apport de Bas qui avait dit dès la première question d'analyse que la métaphore du loup et de l'agneau pouvait se référer à tous les faibles. Elle dit que maintenant qu'ils ont « analysé en profondeur », ils peuvent émettre un parallèle « dans la vie de tous les jours ». L'apport de Bas arrivait « trop tôt » par rapport au plan de l'enseignante :

Ens : à ce propos Bas avait fait une très très bonne remarque au début du cours: il avait dit / ouais mais finalement l'agneau c'est pas forcément que les indiens / c'est un peu tous les gens qui sont faibles / est-ce que maintenant qu'on a analysé a: euh: / en profondeur: cette euhm: / cette fable on peut dire que: cette fable elle se vérifie dans la vie de tous les jours↓  
 El : ben oui↑  
 Ens : oui↑ vous avez des exemples / si vous en n'avez pas c'est pas grave / mais vous avez des exemples qui vous viennent en tête↑ (2\_10\_Laf 1029-1036)

L'enseignante conclut la séquence en demandant aux élèves, maintenant qu'ils ont bien compris le message présent dans les deux textes, de trouver des exemples dans la vie quotidienne. Elle clôt donc en revenant sur un apport d'élève.

### **2.3.2. 2\_10\_Lov**

#### **1-1 Lire la consigne générale de la séquence**

L'enseignante introduit la séquence en présentant la consigne générale qui reprend les différentes étapes qui vont être suivies activité par activité. Comme pour la fable, la consigne, écrite à la deuxième personne du singulier, est explicite et présente la marche à suivre :

« Aujourd'hui, tu vas te plonger dans un texte un peu particulier qui va te demander de l'imagination et de la créativité. (...) Voici la démarche à suivre : 1. Choisis ton associé. 2 Prends connaissance du



texte en lisant dans ta tête. 3. (...) Discutez ensemble (...) de vos impressions de lecture. 4. [Sur] une feuille de brouillon [produire] votre interprétation du texte sous forme de BD (...) 5. Pour la version finale de votre BD, vous disposerez d'une grande feuille de dessin »).

Le texte est d'emblée annoncé comme « particulier », qui demande de l' « imagination » et de la « créativité », ce qui donne de nouveaux indices concernant la conception de l'archiélève lecteur de Lovay : il doit faire preuve d'imagination et de créativité. Cette conception peut faire penser à celle présente au primaire (par exemple, la 1\_10). Malgré le fait que l'archiélève ait été décrit comme indifférencié durant l'entretien, l'enseignante introduit cette séquence en répétant six fois de suite qu'elle l'a conçue « pour » un élève, Sam. Son ton humoristique, voire même ironique, semble sous-entendre que cet élève ne doit pas apprécier les séquences basées sur l'imagination ou la créativité.

Ens : bon aujourd'hui on va faire une activité / complètement différente / spécialement dédiée à Sam↑  
El : c'est quoi↑  
Ens : vous allez savoir pourquoi↓ / vous avez une idée si c'est dédié à Sam↑  
Els : xxx  
Ens : Sam j'ai fait cette séquence pour toi↓ / je suis très très très heureuse de pouvoir vous la donner / alors je vais vous expliquer / on va lire ensemble les consignes ↑ / d'accord↑ / et vous allez voir ce que je vais vous demander / (*chante*) / vous pouvez pas imaginer comment Sam trépigne d'impatience / (*distribue les feuilles*) vous pouvez sortir quand même vos trousse hein:↑ (...) Gae est-ce que tu peux nous les lire s'il te plait  
Gae: (*lit les consignes*) " je lis / je comprends / je dessine↓"  
Ens : signé Sam↓  
Gae : "aujourd'hui tu vas te plonger dans un texte un peu particulier / qui va te demander de l'imagination et de la créativité↓"  
Ens : spécialement pour Sam↑  
Gae : "pour ce faire ↑ / tu vas t'associer à un de tes camarades / mais avant toute chose voici la marche à suivre↓" (...) (2\_10\_Lov 72-81, 92-99)

Lorsque que Gae continue à lire la consigne, l'enseignante commente, pour des questions de précisions sur la forme du travail (qui consiste d'abord en une partie individuelle et puis à deux) mais aussi pour des questions de « discipline »<sup>348</sup>, par exemple, elle demande, de façon ironique de préciser ce que c'est « chuchoter » et demande même à certains élèves de faire un essai :

Gae : "étape trois↑/ lorsque ton associé a fini de lire le texte / discutez ensemble et en chuchotant↓ / de vos impressions de lecture"  
Ens : on va reparler du terme chuchoter / est-ce que tout le monde se souvient de ce que ça veut dire↑  
Wal par exemple / tu peux nous donner un exemple de chuchotage  
Wal : hein non↓  
Ens : ouais voilà ↓ / (*chuchote*) chuchoter ça veut dire parler comme ça / d'accord↑  
El : xx parler plus fort x  
Ens : (*chuchote*) c'est pas grave tant mieux / si tu n'as plus de voix je serais contente / donc vous devriez vous / échanger vos impressions comme ça / pas plus fort / Wal fait un essai / voilà parfait (2\_10\_Lov 108-118)

La consigne écrite dit aux élèves qu'ils sont « totalement libres » de mettre ou non des dialogues dans la BD qu'ils vont dessiner sur la base du texte de Lovay, à condition que leur interprétation soit plausible (ce qui contraint la totale liberté annoncée). L'enseignante vérifie que les élèves savent ce que signifie « plausible ».

Gae : "vous êtes totalement libres / vous n'êtes même pas obligés d'y intégrer des dialogues / du moment que la BD livre au spectateur↑ / une interprétation plausible du texte"

---

<sup>348</sup> Etant donné notre acception du terme « discipline » n'ayant pas de rapport avec la connotation d' « obéissance » (voir chapitre 1), nous nous référons dans ce cas aux problèmes de « comportement » ou de « gestion de classe ».

Ens : ça veut dire quoi plausible juste↑  
Tho : possible↓ (2\_10\_Lov 129\_133)

Un élève met en question la consigne en demandant si ce ne serait pas mieux que chaque groupe ait des textes différents. L'enseignante justifie le choix de faire interpréter le même texte à tous les groupes par le fait qu'il s'agit d'un texte « particulier » :

Tho : c'est pas mieux d'avoir un texte différent par euh: groupe xxx  
Ens : alors justement l'intérêt c'estH / c'est une bonne remarque mais l'intérêt c'était de voir comment chaque groupe allait interpréter le texte Tho / parce que tu vas voir qu'il est assez particulier↓ (2\_10\_Lov 146-149)

Les élèves, bien que guidés et cadrés par des tâches, n'hésitent pas à les remettre en question s'ils ne les estiment pas pertinentes.

### ***1-2 Lire le texte en silence***

Durant la lecture silencieuse prévue du texte, un élève propose un changement de consigne, celui de ne faire la BD que sur un extrait du texte. L'enseignante n'accepte pas et leur demande de raconter en BD tout le texte :

El : on peut pas faire genre euh: la BD sur l'extrait du texte parce que sinon xxx  
Ens : non / non justement il faut que tu me racontes tout le texte (2\_10\_Lov 166-167)

Après la lecture du texte, l'enseignante expose la tâche en demande aux élèves s'ils connaissent l'auteur, et en dit deux mots. Elle n'avait pas prévu de parler de l'auteur mais s'est informée sur lui et leur donne certains éléments concernant ses voyages et son apprentissage artistique :

Ens : / alors vous avez l'honneur de lire euh: uneH / un texte d'un auteur suisse qui vient du valais / vous le connaissez↑ / non↑ / alors↓ Jean-Marc Lovay  
El : Jean-Marc Lovay  
Ens : Jean-Marc Lovay exactement / il a fait plein plein plein de voyages dans le monde / au début il avait fait un apprentissage de photographe et il vient de Sion je crois (...) (2\_10\_Lov 170-175)

Cette expansion du dispositif d'appropriation de texte par la lecture est prévue étant donné que l'enseignante a dû se renseigner sur l'auteur pour pouvoir en parler. La dimension visée dans ce dispositif appartient au discours sur la réception du texte par la contextualisation de ce dernier grâce à la prise de connaissance sur l'auteur. Ces éléments pourront peut-être les aider pour l'activité suivante pour laquelle ils ont besoin de faire preuve, selon les propos de l'enseignante, d'imagination tout comme l'auteur en a lorsqu'il écrit un tel texte.

### ***1-3 Dessiner une BD de l'histoire en quatre cases***

Comme prévu, l'enseignante demande aux élèves de se mettre en binôme pour commencer la réalisation de leur BD de la nouvelle. Cette tâche qui intervient en début de séquence peut être rapprochée d'une activité de résumé qui aurait lieu dans la phase d'appropriation du texte, avant qu'un travail d'analyse et de commentaire de texte ne soit entrepris. Cependant, cette activité sert à la construction de la compréhension et de l'interprétation des élèves qui tentent de saisir l'histoire avant de pouvoir la diviser en parties pour la résumer ensuite sous la forme d'une BD à quatre cases. Les élèves expriment aussi spontanément des discours sur la réception du texte. Les élèves semblent ici devoir élémentariser eux-mêmes l'objet par les dimensions qui les aident pour pouvoir avancer dans la tâche. Ils (se) posent des questions liées au commentaire du texte (sur le contexte spatio-temporel, la négresse) et surtout au

discours sur la réception du texte (impressions, ce qui n'est pas compréhensible, les intentions de l'auteur).

En effet, lors de l'activité, les élèves posent des questions qui portent l'enseignante à donner des précisions de consigne et d'explication sur le texte. Durant l'entretien, elle avait prévu de ne pas leur donner d'éléments de compréhension sur l'histoire pour voir ce qu'ils ont compris par eux-mêmes :

Ens : j'aimerais qu'ils me fassent une bande dessinée / de quatre cases sur ce qu'ils ont compris de cette histoire / sans même que je leur dise qu'ici il y a eu un retour en arrière etc. juste ce qu'ils ont compris de cette histoire à deux (2\_10\_pré 49-51)

Lors de la consigne orale, elle leur dit d'abord de chercher à deux et que, si vraiment, ils ont encore des questions, elle essaierait d'y répondre mais que ce serait dommage car elle ne voudrait pas leur donner son interprétation :

Ens : alors ↓ / on va choisir maintenant les binômes

El : si on a pas compris le texte

Ens : alors justement si vous n'avez pas vraiment compris le texte / je vais te laisser en discuter avec la personne avec qui tu vas t'associer d'accord↑ / et puis si vraiment au bout de cette discussion tu ne comprends toujours pas alors tu pourras venir m'en parler↓ [*les binômes se forment*] (...) alors vous pouvez discuter de ce que vous avez compris du texte et si vraiment vous avez des questions vous m'appellez↑ / et je vais essayer / mais je dois pas vous donner beaucoup d'indices sinon c'est dommage de donner mon interprétation↓(2\_10\_Lov 175-181, 225-227)

Dans ce cas, l'enseignante, contrairement à la plupart des enseignants vus jusqu'à présent, ne se place pas à la même hauteur que l'archiélève lecteur comme lecteur démuné face au texte. Elle laisse sous-entendre qu'elle a sa propre interprétation mais ne veut pas la leur donner pour ne pas influencer la leur. Elle semble tenir à garder cette place d'enseignant qui « sait » plus que les élèves et qui, idéalement/habituellement, leur enseigne son savoir.

Les élèves posent des questions sur le fait qu'ils n'y aient que quatre cases à faire pour la BD, ce qui leur semble être peu pour retracer toute l'histoire :

Tho : mais madame il faut en faire que quatre↑

Ens : alors vous devez faire que quatre cases mais si vous devez vraiment expliquer des choses en détail↑ / dans une case / vous pouvez faire / par exemple deux cases par exemple pour expliquer deux étapes (...)

Die : madame / il faut raconter l'histoire dans seulement quatre trucs↑

Ens : je viens de répondre à cette question / mais je viens d'y répondre / je viens de dire que si vous devez expliquer des choses plus en détail vous pouvez partager une case en deux

Die : ouais (2\_10\_Lov 232-236, 240-244)

Durant l'activité, l'enseignante passe dans les groupes, les questions des élèves créent une discussion d'interprétation de la nouvelle sur comment définir la négresse et préciser ce qu'on ne comprend pas dans l'histoire. Suite aux questions des élèves, l'enseignante dit que l'auteur fait exprès de laisser de la place à leur imagination pour qu'ils participent à l'écriture du texte avec lui :

Ens : je pense que l'auteur fait exprès pour laisser beaucoup de place à votre imagination / en fait c'est comme si vous participez un petit peu à la H / à l'H / à l'écriture du texte / ça veut dire qu'il laisse plein de choses un peu floues pour que ce soit à vous de les créer (2\_10\_Lov 262-265)

L'extrait d'interactions qui suit illustre cette co-construction d'interprétation de la nouvelle qui a lieu au fil de l'activité de dessin. Lors de cet échange, l'enseignante répète à l'élève que s'il ne comprend pas, c'est parce qu'il est habitué à lire des textes où tout est expliqué mais que pour cette nouvelle, l'auteur laisse beaucoup de place à l'imagination des lecteurs. Elle lui donne tout de même des éléments d'explication sur la base du texte et de « sa propre lecture » (l. 351). L'élève exprime ensuite un jugement de valeur illustrant la compréhension du texte

qui vient de se construire en lui en exprimant que c'est « salaud » et « un peu raciste » (l. 360) :

Ela : madame

Ens : oui monsieur↑

Ela : x justement euh je crois que euh j'ai rien compris à l'histoire / donc euh

Ens : alors dites-moi un peu ce que vous avez compris↓

Ela : j'ai compris que c'était un gars↑

Ens : oui↑

Ela : qui avait fait une avalanche je sais pas pourquoi on l'appelle monsieur avalanche↓ / mais je sais pas en fait le truc je sais pas le contexte justement

Ens : mais en fait cet auteur il écrit des nouvelles comme ça↑ / donc ça c'est une nouvelle pour lui c'est une histoire / et puis

Ela : mais je comprends pas du tout le contexte↓

Ens : parce qu'il met peu d'informations

Ela : ça peutH ça peut être une histoire imaginaire

Ens : (*à un autre el*) oui↑

El : c'est un humain↑

Ens : oui c'est des humains↑ / mais ça peut très bien être des animaux↑

Ela : justement xxx

Ens : l'auteur il vous laisse

Ela : un truc imaginaire

Ens : oui

Ela : ou un truc comme ça

Ens : oui

Ela : c'est ce que je comprends pas

Ens : c'est / en fait c'est parce que tu as l'habitude de lire des textes où on t'explique tout / mais là l'auteur il laisse plein de places à votre imagination pour que vous participiez aussi un petit peu au texte↓

Ela : mais je sais pas moi xxx une légende un peu en haut pour dire dans quel contexte parce que là xH

Ens : à toi de la faire la légende / mais tu vois c'est l'été / le chef de l'avaH / des avalanches disait qu'il était heureux / et en fait si là c'est l'été puis que là c'est le printemps on comprend en tout cas que ça ça s'est passé ↑

Ela : xxx

Ens : avant en tout cas / en fin du printemps / ce qui va raconter là ça s'est passé avant l'été / déjà / et puis on comprend que les chefs des avalanches c'est des gens qui doivent surveiller que les avalanches détruisent pas le village / puis que chaque fois qu'un chef des avalanches / n'empêche pas une avalanche de détruire le village il est puni et il est mis dans une cage↓

Ela : mais lui c'est un chef des avalanches mais c'est lui qui l'a faite l'avalanche

Ens : non non non non les avalanches c'est des: / c'est des: comment: des évènements naturels

Ela : mais oui mais peut être que lui xxx

Ens : ah bah à toi d'inventer alors / y a une grande part que vous pouvez inventer↓

El : bah alors en fait lui il devait juste arrêter l'avalanche↑

Ens : oui↑

Ela : mais comment il fait ↓

Ens : moi ce que j'ai compris de ma propre lecture mais chacun à sa lecture de ce texte / c'est que le chef des avalanches y en a un tous les / trente-six mois / qui change↑ / et il doit simplement surveiller:↑ / que les avalanches ne détruisent pas le village ↓

Ela : et si il foire xxx

Ens : voilà

Ela : et la négresse c'est quoi↑

Ens : alors ensuite↑ / lui il a dit / ne me mettez pas dans la cage ne me mettez pas dans la cage / je vais apporter / une négresse / et pour lui la négresse / < je la poserai au-dessus de la cage / toute noire / et les avalanches auront peur↑>

Ela : hmm okay↓ c'est salaud c'est un peu raciste

Ens : ouais / puis y a plein de petites enfin / vous pouvez le relire aussi parce que y a plein de petites choses intéressantes à développer

Ela : moi je l'ai lu / je lisais des mots je comprenais rien / je lisais des mots à la suite mais

Ens : laisse aller ton imagination

Ela : moi je lisais des mots j'arrivais pas à assembler j'ai lu au moins cinq fois la même phrase pour comprendre et j'ai toujours pas compris après j'ai dit bon ben

Ens : mais là tu as un tout petit peu mieux compris maintenant qu'on en a parlé

Ela : un petit peu

Ens : et puis euh monsieur

Ela : (*interrompt*) pour moi le chef des avalanches c'est un gars qui n'arrêtait pas de faire des avalanches x (*L'enseignante s'approche d'un autre groupe*) (2\_10\_Lov 290-369)

Après une demi-heure d'activité, la cloche sonne la fin de la période. Les élèves reprennent le travail lors de la période suivante le lendemain. Lors de la deuxième période, ils reprennent l'activité et se questionnent sur les intentions de l'auteur. L'enseignante continue d'intervenir pour des questions de comportement et gestion de classe, pour donner des indications pour mieux comprendre le texte.

L'enseignante avait affirmé humoristiquement en début de séquence avoir prévu cette séquence « pour Sam ». Les réflexions de l'enseignante envers Sam après plus de vingt minutes d'activité semblent montrer qu'il ne se met pas dans la tâche : est-ce parce que ses réflexions en début de séquence l'ont inhibé ou parce qu'il n'aime pas ce genre de tâche comme l'enseignant semble l'avoir affirmé ?

Ens : dis donc Sam je trouve que tu dessines pas beaucoup t'es un peu le chef de chantier mais / t'as juste mis un casque pour pas te prendre de pierres sur la tête hein↑

(...)

Ens : Sam tu veux pas prendre un crayon↑ / pour me montrer un petit peu↓ tes talents d'interprétation

(...)

Ens : lance-toi Sam personne ne dira rien↓ 13' » tu y mets pas vraiment du tien là (2\_10\_Lov 546-547, 550-551, 553)

Les interactions que l'enseignante entretient avec Sam durant l'activité sont d'ordre disciplinaire et ne concernent pas la compréhension du texte. Au début de la deuxième période, l'enseignante reproche à Sam de ne pas être organisé, de ne pas ranger les feuilles dans le classeur lorsqu'elle le demande (l. 739) et affirme que si c'est lui qui range sa chambre à la maison, elle doit toujours être désordonnée :

Ens : à la maison Sam c'est qui qui range ta chambre↑

Sam : c'est moi

Ens : xxx jamais rangée c'est ça que tu veux dire (2\_10\_Lov 791-793)

Nous notons que Sam n'a pas répondu verbalement (nous n'avons pas accès aux réactions non langagières de l'élève) aux réflexions de l'enseignante à son propos, sauf lorsqu'il s'agit de retrouver une feuille ou de chercher une règle à tracer.

Durant la deuxième période, l'enseignante passe près de son binôme (avec Dan). L'interaction montre qu'ils ont commencé à dessiner et l'enseignante parle avec eux de leur interprétation. Après avoir observé leur dessin, elle leur dit :

Ens : mais la cage c'est quand il a mal surveillé les avalanches euh:↑ il est pas tout le temps dans la cage pour surveiller les avalanches

Sam : quoi↑ il n'est pas tout le temps en train de surveiller les avalanches↑

Ens : ben je crois pas / viens vers moi on va relire 6' » viens (*Dan et Sam vont vers l'enseignante*) < le chef grésillait de bonheur car il avait échappé à la cage et il attendait la négresse qui arriverait d'un jour à l'autre >

Sam : ah il est pas dans la cage là↑

Ens : < la cage était le châtiment réservé à tout chef des avalanches fonctionnant pour la durée de trente-six mois et par son manque d'observation et d'attention avait livré passage à une avalanche↓ > mais peut-être que pour surveiller les avalanches le chef il est assis dans un fauteuil en en velours

Dan : xxx

Ens : xxx

Sam : xx on a qu'à dire que c'est une autre personne

Ens : xxx ah bah ouais l'interprétation n'est pas très près du texte hein ↓  
 Dan : on va dire qu'il est dans la cage momentanément xxx  
 Ens : ou tu peux dire que c'est un autre chef tu mets une flèche et tu mets précédent chef puni ↓ et puis tu dessines le chef actuel dans un fauteuil ↓ /  
 Sam : on avait pas prévu ça // j'arrive pas à faire un fauteuil moi (...) (2\_10\_Lov 989-1008)

Dan et Sam discutent de leur interprétation du texte. Cette interaction concernant leur dessin et leur compréhension de l'histoire continue ainsi pendant quelques minutes, l'enseignante conclut en leur disant qu'ils sont libres de dessiner ce qu'ils veulent mais qu'il faut que « ça colle avec l'histoire » (l. 1052).

Lors de l'entretien pré, l'enseignante n'avait pas précisé combien de temps durerait l'activité de dessin de la BD mais simplement qu'elle prévoyait une période pour la séquence entière. Elle n'hésite pas à prolonger sur une troisième période pour qu'ils aient le temps de finir après qu'un élève, inquiet, a dit que le brouillon leur a pris beaucoup de temps :

Ens : il reste une demi heure les: groupes qui n'ont pas encore pris la version finale je vous conseille de la prendre  
 Eli : xxx une demi heure madame ↓ le brouillon ça nous a pris un cours et demi presque  
 El : on a pas de règle madame  
 Ens : alors peut-être qu'on prolongera encore lundi ne vous inquiétez pas non plus (2\_10\_Lov 772-777)

Après vingt minutes de la troisième période, les élèves ont fini leur dessin, l'enseignante leur dit de les ranger et de les garder pour le vernissage qu'ils feront le lundi suivant. L'enseignante a donc prolongé ce dispositif qui a servi aux élèves à chercher à comprendre et à interpréter le texte en vue d'en dessiner l'histoire.

#### ***1-4 Faire un vernissage et commenter deux BD***

L'enseignante a exposé les différentes BD des élèves au tableau. Lors de cette dernière période, elle demande aux élèves de choisir deux BD et de les commenter selon une grille à laquelle il faut répondre « je trouve que oui ; un peu ; non », à partir des entrées suivantes : « Cette BD me permet de mieux comprendre le texte » ; « cette BD reprend clairement les éléments du texte » ; « cette BD ne montre une autre interprétation du texte » ; « cette BD est difficile à comprendre ».

Ils ont aussi la place de laisser un commentaire personnel. Après treize minutes, l'enseignante demande s'ils ont tous fini leur commentaire et puis lit un à un les commentaires des élèves. L'enseignante ne commente pas elle-même les BD mais s'appuie sur les remarques des élèves pour demander certaines justifications. Par exemple, lors de la lecture d'un commentaire concernant la BD de Dan et Sam, disant qu'il y a un lapin dessiné qui n'apparaît pas dans le texte, elle leur demande de justifier la présence du lapin, ceux-ci répondent que c'est l'animal de compagnie du chef des avalanches. Elle a insisté plusieurs fois sur le fait que pour comprendre cette histoire, il fallait avoir de l'imagination et que beaucoup d'éléments de compréhension ne figuraient pas dans le texte. Ils ont donc ajouté des éléments dans leur dessin tel qu'un « animal de compagnie » (l. 1479) du chef:

Ens : la [BD] trois / elle nous permet pas du tout de mieux comprendre le texte / (*rit*) elle ne reprend pas du tout les éléments du texte / elle nous montre un peu une autre interprétation du texte ↓ et elle est difficile à comprendre il y a une petite remarque / je ne comprends pas pourquoi il y a un lapin dans la trois c'est hors contexte  
 Els: xxx  
 Ens: arrêtez / est-ce que les auteurs de la trois veulent défendre la présence de ce lapin  
 Dan/Sam: c'est son animal de compagnie  
 Ens: d'accord mais c'est sa figure dans le texte ↑

Dan/Sam: non mais c'est pas grave (2\_10\_Lov 1471-1481)

L'enseignante passe à la BD suivante sans commenter. Il n'y a donc pas de discussion sur l'interprétation du texte et sur les éléments ajoutés qui figurent sur la BD. Il n'y a pas de discussion visant à se mettre d'accord sur l'interprétation mais durant cette mise en commun, les évaluations des élèves entre eux permettent d'approfondir la compréhension et l'interprétation de l'histoire. Les élèves, sur la base des BD, posent spontanément des questions de compréhension et d'interprétation. Comme par exemple, dans cet extrait où il est question du lien entre l'argent et la négresse :

Eli: pourquoi vous parlez d'argent↑

Els: xxx

Els: parce qu'ils payent la négresse

Ens: justifiez-vous oui

El: parce qu'à un moment ils disent qu'ils doivent euh: il doivent eux échanger xxx

Els: xxx

El: ils doivent payer une entreprise

Els: xxx

Ens: non mais c'est une très bonne question quand même // (*cite*) <j'ai payé une organisation et elle m'a envoyé une négresse> donc oui↑ y a quand même une histoire d'argent / mais est-ce que c'est vraiment que la négresse vaut de l'argent / c'est peut-être pas aussi direct mais vous l'avez compris comme ça // pour trouver la négresse mais c'est peut-être pas la négresse qui est échangée contre de l'argent↓ (2\_10\_Lov 1536-1549)

Cette activité dure vingt-cinq minutes et puis l'enseignant clôt la séquence. Tout à la fin, un élève demande à l'enseignante à quoi cette séquence a servi, ce à quoi elle répond : « bah ça a servi d'essayer de comprendre un texte et le dessiner » (l. 1562)

En additionnant, les vingt et vingt-cinq minutes ajoutées au deux premières périodes, nous constatons que la séquence entière a duré le temps de trois périodes de quarante-cinq minutes.

### 3. Secondaire II

#### 3.1. Séquences 3\_2

##### 3.1.1. 3\_2\_Laf

###### *1-1 Lire le texte à haute voix à trois intervenants.*

Durant l'entretien, l'enseignante prévoit une lecture à haute voix « jouée » par trois élèves ayant respectivement le rôle du narrateur, du loup et de l'agneau, pour faire ressortir la « musicalité du vers » et parce que ça peut déjà mettre en place des éléments d'analyse :

Ens : ressortir un peu la musicalité du vers et pourquoi pas euh : / demander à un des élèves de le lire // ou même de demander euh de faire une lecture euh une lecture euh jouée / parce que y a : / un narrateur entre guillemets parce qu'on a pas de narrateur ici mais on a / puis on a le loup et l'agneau qui parlent donc euh / ils aiment bien faire ça / donc pourquoi pas avoir trois intervenants puis de le lire euh // au départ puis ça peut déjà mettre en place aussi certains éléments d'analyse en faisant ça / donc ça peut déjà aussi déclencher des choses (3\_2\_pré 216-224)

Lors de la consigne en classe, l'enseignante donne des éléments théoriques qui pourront peut-être être repris lors de l'analyse. Avant la distribution des rôles pour le lecteur, elle affirme qu'en poésie, théoriquement il n'y a pas de narrateur puis définit la fable comme un « poème narratif ». Elle donne donc brièvement quelques éléments concernant les caractéristiques du genre « fable » avant la lecture :

Ens : j'aurai besoin de trois intervenants // Jes tu veux faire qui↑ / parce que j'ai besoin de quelqu'un qui fasse le le / entre guillemets narrateur parce que théoriquement en poésie on a pas de narrateur mais là c'est un peu un poème narratif quelque part // donc euh / faudra un narrateur faudra un agneau // et puis un loup (3\_2\_Laf 6-9)

Trois élèves se répartissent les rôles. L'enseignante complète la consigne orale en affirmant, comme durant l'entretien, le besoin de faire ressortir la musicalité du vers :

Ens : puis vous allez faire une lecture je vous rappelle de c'est des vers donc théoriquement euh la musicalité du vers le ryH enfin le les syllabes quelque chose devrait ressortir il faut qu'on se rende compte que c'est des vers quand même (3\_2\_Laf 19-22)

Ce dispositif ne subit pas de modification ni dans la structure, ni dans la tâche énoncée. Le bref ajout théorique dans la consigne concernant le genre ne produit pas de modification de tâche. Il indique cependant un ajout d'élément introductif issu du discours sur la réception du texte lors de l'activité d'appropriation du texte.

###### *2-1 En groupe de 4, produire un plan d'analyse*

L'enseignante durant l'entretien pré prévoit de faire analyser ce texte comme « n'importe quel texte » selon un plan d'analyse à partir d'un « fil conducteur » ou « axe de lecture ». Le plan d'analyse consiste en la réalisation du squelette d'explication de texte, oral ou écrit, par la recherche d'éléments formels et thématiques pour donner du sens et interpréter le texte :

Ens : ils ont un axe de lecture et comment ils vont analyser le le texte par rapport à (...) cet axe-là donc euh // trouver des éléments formels des éléments euh: thématiques euh: donner du sens interpréter analyser euh / analyser le: / le texte sH le plan d'analyse c'est c'est la LH: le plan de / de leur explication de texte orale ou écrite / peu importe qu'ils la rédigent ou qu'ils le fassent oralement / et euh du coup bah // cH cH ouais c'est le squelette quoi de leur analyse (3\_2\_Laf 172-177)

Durant l'entretien, l'enseignante voudrait indiquer aux élèves de suivre le fil conducteur de la morale mais elle y repense en disant que ce serait peut-être mieux de les laisser libres et de



voir ce qu'ils trouvent d'autre d'intéressant sans les limiter. Elle leur donnera alors la morale comme piste d'analyse s'ils sont bloqués :

Ens : euh: ce serait / il faudrait qu'ils analysent le: le: / le texte à la lumière de la morale // là on leur donne le fil conducteur // mais je suis en train de me demander si on devrait peut-être pas le faire / je sais pas (...) ouais // peut-être le garder en sous-main au cas où euh ils sont complètement perdus puis ils savent pas de leur donner peut-être euh comme piste ben tiens pourquoi pas vu que uH une des caractéristiques de la de la fable c'est que y a une morale / pourquoi pas analyser toute la / de prendre ça comme / fil conducteur / j'ai pas envie en fait de réduire de trop limiter / parce que peut-être qu'ils peuvent trouver autre chose d'intéressant sans passer par la morale (3\_2\_pré 182-197)

Ceci ressort dans la consigne en classe, où elle ne leur dit pas de suivre la morale comme fil conducteur et les laisse libres concernant le choix de l'axe de lecture. Elle leur dit de s'imaginer qu'ils le font dans le contexte des évaluations trimestrielles (« trim ») :

Ens : alors // ce que j'aimerais que vous euh fassiez avec ce texte / c'est du dix-septième siècle / c'est au programme de la littérature de cette année ça tombe bien puis ça tombe très bien parce que je vous disais l'autre jour que théoriquement / vous devriez être capables d'analyser n'importe quel texte même si on l'a pas travaillé / on va être capable de pouvoir faire ressortir quelque chose de faire ressortir quelque chose du texte et donc proposer une explication / donc vous allez proposer par groupes de quatre / un plan d'analyse / de la fable du loup de / du loup et de l'agneau / d'accord↑ / donc vous me proposez un plan d'analyse (...) imaginez que vous êtes en trim et que vous avez ce travail là:: à analyser / (...) comment vous l'analysiez analyseriez quel axe de lecture quel fil conducteur vous prendriez qu'est-ce-que vous feriez ressortir essayez de faire l'axe de lecture le plus complet possible / d'accord↑ / est-ce-que c'est clair↑  
El: oui (3\_2\_Laf 52-66)

La réponse affirmative de l'élève en atteste : ils ont l'habitude de faire un plan d'analyse à partir d'un axe de lecture. Les élèves semblent habitués à cet exercice ainsi qu'à son lexique spécifique et se lancent directement dans la tâche sans poser de question de précision. L'enseignante passe d'un groupe à l'autre. Par leurs interactions, nous constatons que les outils d'analyse utilisés se réfèrent au champ lexical, aux rimes, et à la recherche du fil conducteur. Dans un groupe seulement, la question de la morale est abordée durant les interactions avec l'enseignante et cet élément vient d'un élève. Les élèves réalisent cette tâche sans difficulté apparente et l'enseignante ne fait pas recours à la régulation prévue autour de la morale en cas de difficulté. Les élèves élémentarisent donc eux-mêmes le texte en fonction des dimensions qui peuvent leur être utiles pour analyser ce texte selon l'axe de lecture choisi.

## ***2-2-Présenter le plan d'analyse sur acétate***

La présentation du plan d'analyse réalisé par groupe de quatre n'a pas lieu. L'enseignante conclut la séquence en leur demandant de leur remettre leur plan d'analyse à la fin de l'activité précédente. Etant donné qu'elle avait circonscrit les deux séquences dans une durée maximale de quatre périodes (pour ne pas trop empiéter sur le programme de l'année scolaire) et que celle sur la nouvelle, nous le verrons ci-dessous, a duré 3 périodes. Elle clôt celle sur la fable à la fin de la première période.

### ***3.1.2. 3\_2\_Lov***

#### ***1-1 Donner le texte sans rien dire***

L'enseignante prévoyait de distribuer le texte sans rien dire aux élèves avant la lecture :

Ens : alors / dans un premier temps donner le texte [Lov] aux élèves sans rien leur dire / leur demander de le lire euh individuellement chacun pour eux (3\_2\_pré 5-6)

Au lieu de cela, l'enseignante explicite déjà la consigne du bloc d'activités qui suivra la lecture et donne une feuille de rappel sur le schéma quinaire. Le dispositif de lecture sans préparation est remplacé par un dispositif introductif préparant à la lecture et le travail qui sera fait sur la base de cette lecture (voir ci-dessous dispositif 1-1). Dans ce cas, la modification aurait pu être le remplacement d'un dispositif par un autre mais cette catégorie aurait été difficilement identifiable dans d'autres séquences. Pour cette raison, nous avons préféré viser le plus d'objectivité et dire que ce dispositif était supprimé et que le suivant a été ajouté.

### ***1-1 Ecouter les consignes et prendre connaissance du document théorique sur le résumé selon le schéma quinaire***

L'enseignante introduit la séquence en présentant la consigne générale de la première partie de la séquence : ils devront faire un résumé du texte selon le schéma quinaire. Elle fait appel à la mémoire didactique en disant qu'ils ont dû voir la théorie sur le schéma quinaire au cycle d'orientation : certains s'en rappellent, d'autres non. Elle a prévu une régulation interne : en leur distribuant le texte, elle leur donne un document de rappel théorique sur le schéma quinaire. L'archiélève lecteur projeté par l'enseignante a vu la théorie nécessaire pour la séquence mais peut avoir besoin d'un rappel théorique.

Avant de passer à la lecture, l'enseignant dit aussi quelques mots sur l'auteur et son origine valaisanne. Ce dispositif ajouté dure cinq minutes. L'enseignante change le dispositif d'entrée dans la séquence en décidant de préparer la lecture plutôt que de donner le texte sans donner aucune consigne ni aucun élément contextuel. Cependant, elle leur annonce qu'elle ne répondra à aucune question sur le texte, qu'ils doivent se débrouiller seuls et qu'ils compareront ensuite ce qu'ils ont compris :

Ens : moi je vous aide pas je vous aide pas à comprendre le texte↓ / vous vous débrouillez tout seul↓ / après je veux voir comment vous l'avez compris quand on mettra vos résumés en commun / on verra si vous les avez compris de la même manière ou bien pas ↓ (3\_2\_Lov 95-97)

Les ajouts montrent qu'avant d'introduire les dispositifs d'appropriation du texte, l'enseignante estime nécessaire de donner des indications pour les dispositifs de commentaires et de discours sur la réception du texte qui suivront. D'une part, elle fait appel à la mémoire didactique et régule en donnant la théorie concernant le schéma quinaire. D'autre part, elle donne brièvement des éléments de contextualisation du texte.

### ***1-2 Lire le texte silencieusement***

Comme prévu, les élèves lisent silencieusement le texte.

L'enseignante dit aux quelques élèves qui ont fini leur lecture avant les autres de commencer leur résumé selon le schéma quinaire, ceux-ci s'interrogent alors sur la chronologie du texte. Ils observent que la situation finale semble être au début et qu'il y a des « flashback » dans le texte. L'enseignante leur répète qu'ils doivent résumer en remettant dans l'ordre l'histoire selon la chronologie du schéma quinaire.

### ***1-3 En groupe, rédiger le résumé du texte***

Après la lecture, l'enseignante répète brièvement la consigne qui a déjà été énoncée en amont et rappelant que le résumé doit être « le plus objectif possible » et elle revient sur la question qui vient de lui être posée lors de la lecture en précisant qu'il doit suivre la chronologie du

schéma quinaire qui n'est pas forcément celle du texte. L'enseignante ajoute qu'ils doivent faire un brouillon :

Ens : donc un résumé OBJECTIF / d'accord↓ / le plus objectif possible↓ / et qui suive la chronologie du schéma narratif↓ du schéma quinaire↓ donc c'est pas forcément la même chronologie que le texte↓ // que celle du texte↓ d'accord ↑ (...) il faut que votre résumé ce soit un paragraphe / où y a ces cinq parties qui ressortent↓ // (...) d'ici un quart d'heure vous devriez avoir fini↓ (...) il faudrait faire un brouillon d'abord vous avez de quoi faire un brouillon↑ (3\_2\_Lov 139-153)

Les élèves font ce travail en dyades plutôt qu'en groupes de quatre comme annoncé dans l'entretien. L'activité de rédaction du résumé prend deux fois plus de temps que ce que l'enseignante annonce, c'est-à-dire trente minutes au lieu de quinze. Durant cette activité, la cloche sonne et la deuxième période est entamée.

L'enseignante, à plusieurs reprises, reformule, ajoute des éléments à la consigne et régule pour les aider dans la tâche même si elle refuse toujours de répondre aux questions portant sur le sens du texte. Les interventions et les nombreuses questions des élèves tout au fil de l'activité montrent leur difficulté à faire un résumé tout en n'ayant pas tout à fait compris le texte d'une part, ou d'appliquer les étapes du schéma quinaire à un texte ne respectant pas la chronologie classique de ce schéma.

Après la consigne, un élève dit n'avoir « rien compris ». L'enseignante répond que cela ne l'étonne pas et leur dit de faire le schéma narratif selon ce qu'ils ont compris :

E14 : ouais mais on n'a rien compris en fait↓  
Ens : essayez de faire ce que vous pouvez après ce sera on verra comment vous vous mettez en situation //  
E14 : ouais mais on a rien compris madame↓  
Ens : essayez essayez ouais ouais ça m'étonne pas↓ // oui↑ (...) faites le schéma narratif selon ce que vous avez compris↓ d'accord↑ (3\_2\_Lov 154-160)

Comme annoncé durant l'entretien et en classe, l'enseignante ne répond pas à leurs questions concernant la compréhension et l'interprétation du texte, quand ils disent n'avoir « rien compris » ou quand ils posent des questions plus précises sur le texte comme la position du narrateur :

E15 : madame↑  
Ens : oui↑  
E15 : là le narrateur il est pas interne à l'histoire↑  
Ens : (*lève les mains au ciel*) je sais pas / (*en souriant*) je sais plus ce que ça veut dire moi ça↓ 5'» (*s'adresse à la classe entière*) donc vous faites vraiment selon ce que vous avez compris↓ / d'accord↓ (3\_2\_Lov 162-167)

A chaque intervention des élèves concernant leur perplexité vis-à-vis de la tâche ou vis-à-vis du texte, l'enseignante répète de faire un résumé selon le schéma quinaire ou narratif selon ce qu'ils ont compris.

E12 : je suis définitivement plus classique madame / ouais  
Ens : t'es perplexe hein↑  
E12 : ouais je suis très perplexe  
Ens : (*s'adresse à la classe entière*) donc vous mettez vraiment ce que vous avez compris↓ sous forme de schéma narratif par rapport au texte↓ (3\_2\_Lov 174-178)

En disant être « définitivement plus classique », l'E12 met en avant à son insu la difficulté d'appliquer les théories du schéma quinaire qui se prête davantage à l'analyse de textes classiques. Le fait qu'il n'y ait pas eu d'activité de compréhension et d'analyse avant l'écriture du résumé pousse les élèves à passer par cette phase de compréhension et d'interprétation en parallèle à l'activité de résumé en mobilisant leurs connaissances élémentarisées de l'analyse textuelle. Ce qui est fait de façon presque automatique lors de

séquence sur des lectures plus habituelles, comme celle sur la fable, semble ici plus compliqué, c'est-à-dire que les élèves tentent de mobiliser des éléments d'analyse connus pour comprendre le sens du texte et pouvoir ensuite le résumer. Ils s'interrogent sur la chronologie temporelle, la position du narrateur, la négresse (comme personnage ou symbole) sur les temps verbaux présents dans le texte, le caractère raciste, l'interprétation de la scène d'amour « olé olé » (voir ci-dessous).

Un élève s'interroge sur les temps verbaux utilisés dans la nouvelle et se demande si « c'est fait exprès » :

E17 : madame en fait les temps verbaux ils sont pas un peu bizarres↑ / les temps verbaux utilisés / enfin j'ai l'impression que

Ens : dans le texte

E17 : ouais↓ c'est fait exprès ↑

Ens : je pense très certainement (3\_2\_Lov 183-187)

L'enseignante continue de rester allusive dans ses réponses. Face aux difficultés des élèves liées à la structure chronologique du texte, elle fait un rappel didactique concernant le temps des verbes à utiliser dans un résumé (le présent) et ajoute que lorsqu'il y a des références à des événements passé ou futur, ils doivent utiliser l'imparfait, le passé composé ou le futur.

Ens : quel est le temps de base d'un résumé↑

Els : le présent

Ens : le présent↓ d'accord↓ / le temps de base le temps de référence c'est le présent↓ après si vous avez fait référence à des événements passés ce sera / l'imparfait ou le passé composé / et puis à des événements futurs / et bien le futur (3\_2\_Lov 189-193)

Les interactions continuent ainsi durant toute l'activité : les élèves expriment leurs difficultés ou leurs interprétations du texte, l'enseignante ne répond pas à leurs questions de façon précise, elle se contente de reformuler la consigne ou les aider dans la réalisation de la tâche (en explicitant les temps verbaux à utiliser par exemple) mais ne répond pas à leur interrogation concernant la compréhension et l'interprétation du texte. Lorsque ces questions interviennent, l'enseignante renvoie à l'activité de mise en commun qui suivra (les élèves disent par exemple que le texte est raciste).

Après une vingtaine de minutes, l'enseignante dit aux élèves qu'il est temps de passer à la mise au propre sur les acétates en rappelant que le résumé ne doit pas être trop long. Les élèves expriment leur difficulté à savoir ce qui doit apparaître ou non dans le résumé, dans l'exemple, il s'agit de leurs interrogations concernant l'explication de que « qu'est » la négresse :

Ens : faudrait y: passer à l'acétate là maintenant / donc faites pas un résumé trop long / ouais faut / le texte est court en fait le résumé devrait être court

E16 : mais par exemple est-ce qu'on a le temps d'expliquer exactement qu'est-ce que la négresse apportera↑

Ens : je sais pas / à vous de voir si vous pensez qu'il faille le mettre ou non 6'»

Les élèves expriment aussi à maintes reprises leur difficulté à suivre le plan du schéma narratif avec les cinq étapes distinctes :

E17 : mais madame ↑ on n'a pas suivi le plan

Ens : vous avez pas suivi de schéma narratif↑ / on verra bien vous essayez d'accord↑ (*se déplace dans la classe, les éls continuent leur travail*)

Ens : (*à Lau*) oh tu as l'air désespéré Lau

Lau : ouais les deux dernières [selon le plan écrit : résolution – situation finale] c'est un peu dur à savoir:

Ens : c'est vrai↑/ faites comme vous pensez alors↓ 321-334

L'enseignante leur dit simplement de faire comme ils pensent. L'exemple qui suit illustre un mode d'interaction fréquent entre l'enseignante et les élèves où ceux-ci posent une question concernant l'interprétation du texte. L'enseignante répond « ne pas savoir » et les renvoie à la mise en commun qui aura lieu ensuite, dans ce cas, elle précise qu'un autre élève a déjà fait cette même interprétation.

Nie : une petite question euh↓ (*lit*) <le chef me tira loin du débit de vin pour m'emmener dans une cachette et m'y enlever la chemise pour que je sente la neige dans le dos et me coucha contre le talus mouillé il me disait↓> / euh:: j'ai une question↓ si la scène ressemble vraiment à ce que je pense euh:: c'est un peu une scène un peu olé olé↑  
Ens : (*éclate de rire*) oui c'est possible↓  
Nie : c'est possible / mais dites-nous↓  
Ens : je sais pas↓  
Nie : mais parce que si on le met dans le résumé là ils font euh /  
Ens : j'en sais rien↓ est-ce que c'est important↑ le résumé ça va ça cible l'essentiel↑ d'accord↓  
Nie : ah d'accord donc non c'est pas important ↓  
Ens : si c'est pas important tu vas pas le mettre↓ (*les éls rient, l'ens se déplace dans la classe*) 15'»  
mais c'est vrai que ton interprétation Nie là tu n'es pas la première personne à me le dire↓  
Nie : qui est cette autre personne↑  
Ens : ah il vous en parlera lors de la mise en commun (3\_2\_Lov 339-354)

L'enseignante profite de l'interaction pour réguler localement la tâche en leur rappelant que dans le résumé ne doit apparaître que l'essentiel et non l'accessoire. Elle est surprise que les élèves prennent autant de temps à réaliser cette tâche alors qu'elle leur a répété que le résumé devait être concis et se concentrer en un paragraphe. L'enseignante annonce qu'elle leur « sucre » la pause pour qu'ils avancent et dit à ceux qui ont fini leur résumé d'aller en pause. L'enseignante s'approche du chercheur qui filme et exprime sa surprise face au temps pris pour cette activité :

Ens : ouais je pensais pas que ça prendrait autant de temps↓ / y en a qui se lancent dans un résumé très long↓ (...) ils ont l'impression qu'ils doivent expliquer plein de choses et: ouais↓ donc voilà je leur sucre la pause↓ je le fais jamais d'habitude↓ // là c'est pour les besoins de la cause (3\_2\_Lov 470-475)

L'enseignante s'étonne que les élèves fassent des résumés très longs en pensant qu'ils doivent expliquer « plein de choses ». Elle a dit et répété que le texte devait faire un paragraphe. Nous pensons d'une part que c'est parce que les élèves doivent d'abord passer par une phase de compréhension du texte pour pouvoir le résumer et il est difficile de s'arrêter à la compréhension des éléments du texte sans tenter de les interpréter. Les très nombreuses interrogations concernant l'interprétation que nous observons tout au long de l'activité en attestent. Les élèves devant faire le résumé en parallèle de cette première étape de compréhension sont interrogatifs concernant ce qui doit apparaître ou non dans le résumé. D'autre part, cette tâche de résumé selon le schéma quinaire est peut-être difficilement applicable avec un texte ne présentant pas une structure chronologique classique. Encore une fois, les nombreuses interventions d'élèves concernant la difficulté de retracer la structure du schéma narratif en attestent. En fin d'activité, un élève dit que son résumé est « plus logique » que l'histoire :

E18 : en tout cas↓ je trouve que mon résumé il est encore plus logique que l'histoire↓ (*rit*) (3\_2\_Lov 535)

Au contraire, d'autres élèves disent que leur résumé ne veut rien dire :

Ens : vous arrivez au bout↑ // vous vous avez terminé↑  
E15 : je sais pas vraiment en fait  
Ens : tu sais pas vraiment↑ avez-vous terminé↑  
E15 : oui on a terminé mais ça veut rien dire↓  
Ens : ça on verra / les autres seront juges↓ (3\_2\_Lov 595-598)

Nous voyons que, que cette tâche ait été considérée comme difficile ou non par les élèves, la structure du texte est problématique car elle nécessite d'y mettre « de l'ordre » pour pouvoir en ressortir un résumé compréhensible ou « logique ». L'enseignante conclut l'activité en disant que c'est dans la mise en commun qu'ils seront « juges » les uns des autres. Elle refuse depuis le départ d'assumer ce rôle.

#### *1-4 Présenter les résumés*

Dès la consigne, l'enseignante rassemble ce dispositif de mise en commun des résumés avec celui qui était prévu ensuite, de sélection du meilleur résumé rendant le mieux « compte du texte ».

Ens : (...) nous allons passer à la mise en commun / vous allez présenter chacun votre résumé / et on va voir / déjà / si vous avez / à réagir au résumé des autres vous hésitez pas à réagir / d'accord / jeH / parce que c'est vous qui allez alimenter vous allez venir les uns après les autres c'est vous qui allez alimenter la discussion de voir quel est le meilleur des résumés / de voir quel est celui qui d'après vous / rend mieux compte du texte et peut-être que vous allez vous rendre compte que vous n'avez pas compris la même chose↓ / je sais pas donc il va falloir que vous vous mettiez d'accord pour trouver quel est le meilleur et puis euh que vous expliquiez que vous exprimiez↓ (3\_2\_Lov 554-562)

L'enseignante affirme que ce sont les élèves qui alimenteront la discussion en se retirant, ici encore, du rôle d'interprète du texte. Après chaque lecture, les élèves prennent la parole et crée à chaque fois une discussion qui permet d'avancer dans la compréhension et interprétation du texte, ils discutent des éléments manquants du résumé qui est lu, ou argumentent lorsqu'ils ont compris ou interprété différemment le texte. La discussion est bel et bien alimentée par les élèves et l'enseignante garde son rôle en retrait comme si son rôle d'enseignante ne pouvait pas se conjuguer avec le rôle de lectrice interprète du texte.

La discussion après chaque lecture de résumé est riche. Les élèves abordent essentiellement les questions de la fonction des personnages, la relation (hiérarchique, intime) entre le narrateur et le chef des avalanches ; leur responsabilité respective dans le cours de l'action. La fonction de la négresse comme objet de transaction entre le chef et le village (étendue du pouvoir de la négresse, secret, rétention de l'information pour les autres villages) ; la venue réelle ou non de la négresse ; la dimension fantastique du récit (« pouvoir » du personnage). Le sens du texte se construit au fil de la discussion, les élèves remarquent que les résumés sont complémentaires entre eux car ils se complètent en focalisant sur des éléments différents (par exemple, le rôle du narrateur, celui de la négresse). Après la lecture du dernier résumé, un élève conclut qu'il n'y a pas un résumé qui est meilleur mais qu'il faut les mettre tous ensemble. Avec la réaction de cet élève, l'enseignant décide de supprimer la tâche de sélectionner tous ensemble le « meilleur résumé » comme prévu.

D'autre part, l'enseignante, de son côté, après la lecture des résumés et la discussion qui suit, vérifie avec eux que la consigne est respectée en leur demandant si le résumé est « objectif » et suit le « schéma quinaire ». Les élèves discutent de ce qui doit apparaître ou non dans un résumé, avec quels éléments précis du texte, comment ne pas en dire trop ou pas assez. Ils discutent aussi des temps verbaux utilisés dans le résumé et le fait d'avoir suivi l'ordre chronologique de l'histoire ou celui des étapes du schéma narratif. Deux discussions ont donc lieu en parallèle, l'une concernant la compréhension et l'interprétation du texte, à laquelle l'enseignante ne prend presque pas part si ce n'est pour distribuer la parole ; et l'autre, plus réflexive, concerne la bonne réalisation de la tâche qui elle est directement guidée par l'enseignante.

L'exemple qui suit illustre un croisement entre une discussion sur l'interprétation et une discussion sur ce que doit contenir un résumé. Si les résumés permettent d'approfondir la

discussion sur l'interprétation d'éléments du texte, dans ce cas de figure, les élèves semblent dire que le résumé ne doit pas, pour autant déjà contenir leur interprétation. Ce qui serait subjectif et ne respecterait pas la consigne d'objectivité :

Nie : c'est un petit peu: fantastique là↓ / plus très réaliste↓  
Ens : pourquoi↑  
Nie : parce que le chef des avalanches a un pouvoir↓  
El : en même temps pour stopper des avalanches  
Arn : xxx  
El9 : en fait // je trouve que c'est un peu: ils donnent un peu leur avis sur le texte  
Ens : où tu vois ça↑  
El9 : ben quand ils disent pour eux "la négresse c'est COMME une déesse" on sait même pas si c'est quelqu'un en fait↓ / mais vous vous avez interprété que c'était une sorte de déesse / pas que ce soit mauvais mais je dis juste que (*s'interrompt*)  
(...)  
El : ils ont trop interprété (...) c'est pas autant porté sur le surnaturel que ce qu'ils ont dans le résumé  
Ens : eux ils sont allés trop vers le fantastique dans leur résumé il y a trop de fantastique ou du surnaturel qui ressortirait↑ (...) okay↓ donc ça c'est un reproche que vous faites à ce résumé↑ // d'être trop dans l'interprétation↓ (...)  
Arn : en même temps y a certains éléments qu'il faut interpréter puisque: un seul chef / même s'il est chef ne peut pas arrêter une avalanche↓ je sais pas xxx  
El : pas dans un résumé↓  
Ens : ce qu'il y a c'est que c'est vrai dans le résumé il faut rester objectif et réussir à dire ce qui est dit dans le texte↓ effectivement↓ // mais c'est peut-être un texte qui nous pousse / à aller vers des explications↓ quelque part vous avez TOUS essayé de mettre des explications↓  
(3\_2\_Lov 856-865, 882-899)

Ce passage est intéressant car d'une part, la dimension dite « fantastique » du résumé permet d'interroger cette dimension de la nouvelle et des éléments d'interprétation du texte comme étant réalistes ou surnaturels. D'autre part, il permet de questionner la possibilité de réaliser la tâche de résumé d'un texte comme celui-ci sans donner d'explication ou d'interprétation. L'enseignante relève elle-même cette difficulté.

Le dispositif est expansé en fin d'activité lorsque l'enseignante exprime sa surprise vis-à-vis du fait qu'ils aient mis tant de temps à réaliser cette tâche. Elle leur demande alors d'exprimer les difficultés qu'ils ont éprouvées. Les réponses des élèves ne concernent pas la tâche en elle-même mais les difficultés qu'ils ont rencontrées liées au texte lui-même qui n'est « pas très compréhensif » :

Ens : apparemment ça a été difficile pour vous je pensais que ça allait prendre moins de temps↓ // c'est quoi qui vous a posé autant de difficultés↑ /  
Mar : le texte xxx  
Ens : qu'est-ce que tu dis Mar↑  
Mar : il est pas très compréhensif (3\_2\_Lov 957-961)

Les élèves énoncent alors leurs difficultés liées au lexique, à l'interprétation d'éléments du texte tels que les avalanches, la négresse, la logique de la commande d'une femme, et le manque de lien dans le texte. Les discussions d'interprétation autour de ces éléments reprennent durant cinq minutes et l'enseignante y prend part de façon toujours interrogative et jamais affirmative.

L'enseignante conclut l'activité en mettant en avant (ce qui nous semble) être les raisons de ces modifications de dispositif, en soulignant la difficulté de faire un résumé d'un texte « allusif » et d'être concis en ayant autant d'interrogations :

Ens : je pense que c'est pour ÇA que du coup / c'est difficile pour vous / de faire / un résumé qui soit concis↓ / parce qu'il y a beaucoup d'interrogations / donc vous avez fait des résumés longs / pour ce genre de texte↓ (3\_2\_Lov 1061-1063)

L'enseignante n'est pas revenue sur la question de choisir en argumentant un résumé « meilleur » et introduit l'activité suivante en leur disant qu'ils vont devoir être encore plus concis :

Ens : donc là on va aller encore plus loin dans la concision↓ / je vais vous proposer un autre exercice↓ / vous allez VRAIMENT devoir être très (resserre les mains) concis↓ (3\_2\_Lov 1070-1072)

### ***1-5 Choisir le meilleur résumé et argumenter***

Ce dispositif a été rassemblé avec le précédent mais il a finalement été supprimé suite à la réaction d'un élève disant qu'il faut mettre tous les résumés ensemble pour avoir un bon résumé :

El : y a pas UN qui est meilleur mais si on les met tous ensemble on a un bon résumé↓ (3\_2\_Lov 954)

De plus, les caractéristiques demandées pour réaliser un résumé selon une méthode classique semblent ne pas fonctionner avec un texte dont la structure ne correspond pas à celle classiquement étudiée. Le résumé ne peut être totalement objectif (comme demandé) car il doit être comblé par des éléments interprétés du texte (voir ci-dessus 1-4).

### ***2-1 Lire à voix haute sept nouvelles de Félix Fénéon***

L'enseignante demande aux élèves de lire à haute voix sept nouvelles en trois lignes de Fénéon. La lecture n'avait pas été annoncée dans l'entretien mais est évidemment implicite à la distribution prévue du document et à la nécessité de les lire pour pouvoir réaliser les tâches d'analyses qui suivent. L'enseignante a oublié de faire les photocopies et décide donc de rétroprojeter la feuille où figurent les nouvelles en trois lignes. Après la lecture, la sonnerie sonne. La cloche sonne la fin de la deuxième période consacrée à la nouvelle de Lovay. L'enseignante décide de prolonger la séquence d'une troisième période lors du prochain cours avant de voir la fable de La Fontaine (à laquelle elle ne laissera qu'une période au lieu de deux).

### ***2-2 Dégager les caractéristiques de la nouvelle en trois lignes***

L'enseignante a prévu de leur faire identifier les caractéristiques des nouvelles en trois lignes en leur faisant pointer ce qui relève de la nouvelle, du fait divers et du texte narratif. Ce dispositif ne subit pas de modification au niveau de la structure ou de la tâche.

L'enseignante leur demande de lister les informations nécessaires caractéristiques des faits divers (âge des protagonistes, lieu précis, nom du personnage, statut, fonction dans l'action, pas de description), ce qui prépare la suite.

Par le bloc d'activité « 2 » concernant l'intertextualité entre la nouvelle de Lovay et un autre type de nouvelle, l'enseignante aborde les caractéristiques de différents genres de texte présentes dans deux textes ne correspondant pas tout à fait aux caractéristiques du genre qui leur est attribué.

### ***2-3 En groupe, rédiger une nouvelle en trois lignes sur acétate***

L'enseignante invite alors les élèves (selon les mêmes dyades) à transformer le texte de Lovay en nouvelle en trois lignes selon le modèle des nouvelles de Fénéon. Ce qu'ils font de façon beaucoup plus rapide que ce qu'elle avait imaginé. Des élèves finissent avant les autres. Elle



expansive donc la consigne en disant qu'ils peuvent faire deux versions, une première sans travailler le style et une deuxième version travaillée au niveau du style (par exemple, ne pas employer deux fois le même mot, trouver des figures de style ou un champ lexical) :

Ens : vous avez écrit (...)↑ maintenant vous travaillez sur le style↓ d'accord↓ (...) essayez de faire je sais pas faire ressortir au niveau de l'écriture / avec euh des figures de style ou bien avec un champ lexical ou bien je sais pas↓ quelque chose qui montre que ça a été travaillé / avec des phrases très courtes↓ (3\_2\_Lov 1474-1479)

La discussion liée aux résumés ayant permis d'approfondir la compréhension et l'interprétation de la nouvelle, cette tâche se fait sans difficulté pour les élèves, ils ont la base nécessaire pour réaliser cette nouvelle en trois lignes. Certains élèves écrivent même plusieurs nouvelles en trois lignes. L'expansion du dispositif montre que les caractéristiques du genre étant acquises et mobilisées rapidement par les élèves, l'enseignante peut complexifier la tâche en ajoutant à leur production la mobilisation d'une dimension stylistique à leur production : ils doivent donc faire attention à la langue.

## ***2-4 Lire à haute voix les nouvelles et exprimer les difficultés rencontrées***

En fin de séquence, l'enseignante ou les élèves lisent à haute voix les nouvelles en trois lignes qu'ils ont rédigées sur la base du texte de Lovay. L'enseignante relève les éléments caractéristiques du style (figures, rimes, syntaxe). Elle demande, comme lors de la mise en commun précédente, d'exprimer les difficultés rencontrées. Celles-ci sont liées au fait de devoir, pour respecter les caractéristiques du genre, faire apparaître des éléments dans la nouvelle en trois lignes qui ne sont pas présentes dans le texte original, comme l'âge du personnage par exemple.

## **3.2. Séquences 3\_6**

### ***3.2.1. 3\_6\_Laf***

#### ***1-1 Lire le texte***

L'enseignante demande à un élève dont elle dit savoir qu'il « aime lire » de lire la fable à voix haute. Ce dispositif est prévu.

#### ***1-2 Poser des questions***

L'enseignante a prévu un moment de questions et de réactions à la suite de la lecture.

Ens : alors avez-vous des questions par exemple de lexique↑ / est-ce que tout est clair tous les mots vous sont connus↑ // ou des étonnements sur une formulation ou un autre ou des réactions (3\_6\_Laf 97-98)

L'enseignante illustre la consigne par des exemples de questions que les élèves peuvent se poser (concernant le lexique ou des réactions sur le texte). Ils semblent ne pas avoir besoin d'être guidés et lèvent la main pour poser des questions en se référant directement au vers du texte sur « encor », sur les majuscules de « Elle » et « Majesté ». Ce dispositif est prévu mais ne dure que deux minutes. L'enseignante conclut assez vite en passant à la consigne suivante.

### ***1-3 Donner son avis sur le texte et le sens qu'on lui donne à priori***

Les élèves n'ont pas exprimé de réaction au texte comme suggéré dans la consigne précédente, c'est peut-être ce qui pousse l'enseignante à ajouter ce dispositif même si elle dirige cette question d'expression d'avis plutôt vers le sens du texte qu'ils lui donnent. Il ne s'agit donc plus d'exprimer des réactions spontanées sur le texte mais de déjà réfléchir au sens :

Ens : alors comme ça à priori qu'est-ce que vH enfin disons à priori de manière euh un peu immédiate sans réfléchir beaucoup au-delà qu'est-ce que vous pensez de ce texte qu'est-ce que ça vous dit qu'est-ce que quel sens vous lui voyez // est-ce qu'il y a / un vers qui vous semble plus important qu'un autre ou qui vous semble déterminant (3\_6\_Laf 122-125)

La consigne est directement orientée vers le type de réactions attendues et c'est exactement ces éléments que les élèves pointent brièvement. Malgré une tâche d'expression d'avis pouvant être large et aborder divers éléments, les élèves répondent en accord avec ce qu'attend l'enseignante, ils sont donc certainement assez « rodés » par la méthode d'analyse et les éléments à repérer. En effet, ils pointent la loi du plus fort comme marquant le sens de la fable, l'enseignante confirme. Ils ajoutent que les deux phrases célèbres parfois citées de manière isolée sont « la raison du plus fort est toujours la meilleure » et « si ce n'est toi c'est donc ton frère ». La première phrase pourrait servir d'énoncé pour une dissertation, car il s'agit d'une thèse. Les liens avec ce qu'ils voient en dehors de ces séquences sont donc effectivement tissés rapidement par les élèves guidés par les questions de l'enseignante.

Les élèves répondent rapidement, l'enseignante confirme ou ajoute certains éléments et passe à la suite sans laisser d'espace à d'autres réactions d'élève. Ce dispositif dure deux minutes.

### ***2-1 Analyser le texte : 1) Diviser le texte en formulant des critères et 2) réfléchir au symbolisme***

Dès la consigne suivante, l'enseignante expose le dispositif prévu de découpage et réflexion sur le symbolisme, par une relecture attentive du texte. Elle leur propose aussi de faire deux types de divisions de la fable : d'abord un découpage « minimal » avec le strict nécessaire et ensuite « éventuellement » des subdivisions dans ces parties principales.

Ens : je voulais vous demander maintenant de: / relire ce texte attentivement et de réfléchir à deux aspects d'une part un découpage / et puis d'autre part à la dimension symbolique du texte // parce que je pense que intuitivement vous sentez que le loup et l'agneau peuvent / sont des animaux qui représentent peut-être autre chose que simplement leur espèce animale hein donc réfléchissez à ça comment est-ce qu'il faut interpréter euh / ce::s ces symbolismes et puis pour la division du texte pour le découpage j'aimerais que vous réfléchissiez à deux variantes / une variante je dirais minimale / en faisant le moins de parties possible quel est le le / le strict minimum nécessaire eu::h le découpage: / le plus le plus sobre en quelque sorte et puis après éventuellement des ce qui / ce qui amènera à découper des / un (trou ?) déterminer des parties principales et puis éventuellement des subdivisions si vous en voyez / voilà je vous laisse quelques minutes pour faire ça (3\_6\_Laf 154-166)

Dès la consigne, l'enseignante guide, et selon nous, influence ses élèves concernant ce qu'il « faut » interpréter. Elle leur suggère ce qu'ils sentent « intuitivement » (que le loup et l'agneau représentent autre chose que leur « espèce animale ») en dirigeant la tâche vers son idée de la réponse où elle veut les amener. Le rôle que prennent les élèves est encadré par ses consignes et commentaires, sans possibilité de « débordement ». Durant l'activité, on sent ici encore qu'ils sont habitués, « rodés » par ces pratiques d'analyse car, sans poser de questions concernant la consigne, ils réalisent la tâche de découpage en cinq minutes, comme anticipé par l'enseignante.

## 2-2 Mettre en commun (découpage)

Lors de la mise en commun, les élèves justifient leur découpage sur la base des dimensions d'analyse du texte qui n'étaient pas explicitées par la consigne. Encore une fois, on note la technicité des justifications, par exemple (ci-dessous), un élève s'est basé sur l'analyse des temps verbaux pour découper le texte en différentes parties. Ce qui montre qu'ils mobilisent des connaissances sans que l'enseignante n'ait besoin de les expliciter pour réussir à découper le texte sur la base d'indices textuels.

Mat : euh moi j'ai découpé comme Léa à / au vers deux et puis aussi à la fin pour séparer la conclusion à la ligne vingt-sept j'ai l'impression que y avait des changements de temps aussi / dans les deux premiers vers on est au présent / après on va au passé et les trois dernières on revient au présent / bon après entre-deux c'est dur à dire parce c'est des discours et dedans y a du présent dedans mais je pense que ça reste au passé (3\_6\_Laf 258-262)

Durant cette activité, les élèves donnent des réponses précises, ils deviennent des techniciens de l'analyse textuelle. Certains se basent sur le déroulement de l'histoire et l'argumentation en plusieurs étapes ; d'autres se basent sur les caractéristiques externes au récit, marquées formellement par des signes de ponctuation indiquant les moments de « morale » (deux vers détachés du reste), de « récit » (le corps du texte) et de « dialogue » (marqué par des tirets). L'enseignante accepte les différents découpages selon les justifications apportées par les élèves en disant qu'il y a plusieurs « variantes » possibles mais conclut tout de même en disant ce qu'elle pense être le « premier découpage à faire » en se basant sur l'« énonciation » :

Ens : qui a fait comme ça↑ / en isolant les premiers vers et les trois derniers↑ / avec une grande partie centrale euh / je pense que c'est probablement quand même le premier découpage à faire parce que c'est des questions de de / d'énonciation aussi hein de savoir qui / enfin qui parle (3\_6\_Laf 265-268)

Lorsque les élèves mettent en commun ensuite les découpages plus précis du texte, ils justifient alors sur la base des temps verbaux et de l'énonciation, par exemple :

Flo : [un découpage] au vers six  
Ens : oui  
Flo : à cause du changement de temps et de la forme d'énonciation  
Ens : voilà c'est ça  
Flo : on passe de l'imparfait au passé simple (...) (3\_6\_Laf 285-289)

Un élève, Flo, pose une question concernant l'absence de tiret dans l'introduction du dialogue de la fable. Les élèves durant cette séquence, posent rarement des questions non liées à la consigne. L'enseignante y répond et rebondit sur cette remarque en abordant le thème de la liberté dans l'écriture liée au contexte de La Fontaine.

Flo : madame↑  
Ens : (...) oui↑  
Flo : la première bah la première fois qu'il parle y a pas de petit tiret d'introduction alors que  
Ens : non  
Flo : chaque fois les autres y en a  
Ens : oui je suis d'accord c'est une curiosité  
Flo : d'accord  
Ens : bon c'est une époque donc la Fontaine vous situez ça quand la Fontaine↑ vous avez une idée↑  
Els : dix-septième il est marqué à côté  
Ens : diH (*rit*) ah oui pardon / je vous l'avais signalé je vous avais donné les dates dix-septième siècle hein / c'est c'est c'est c'est une époque où on est un petit peu plu::s libre sur la: la manière de présenter les choses / la forme des textes sur l'orthographe aussi peut-être que vous avez remarqué au passage↑ (...)  
(3\_6\_Laf 313-328)

Cet apport issu d'une réflexion d'élève ne prend que quelques minutes et ne dévie pas le cours de la séquence mais il permet à l'enseignante de rebondir brièvement en précisant d'autres éléments utiles à l'analyse. Elle en profite ensuite pour attirer leur attention sur le mot « mal »

orthographié : « tetter » et conclut que cette orthographe différente était « tolérée au dix-septième siècle » (342). Elle clôt ensuite la digression : « voilà / donc on revient à nos moutons (...) » (343) en gardant un rôle très cadrant.

Ils n'abordent pas la deuxième partie de la consigne qui concernait le symbolisme du texte, l'expression de ce que les animaux représentent. L'enseignante avait prévu dix minutes pour cette mise en commun et décide, semble-t-il, de ne pas dépasser le temps imparti pour cette activité. Elle y reviendra plus tard lorsqu'elle se rendra compte qu'ils ont oublié de parler du symbolisme (2-4).

### ***2-3 Travailler sur les éléments de versification***

Lors de l'entretien pré, l'enseignante prévoit de voir des notions de versification pour faire un lien avec le programme car ils verront ensuite Baudelaire, à condition qu'ils aient le temps :

Ens : si on a le temps on parlera un peu de versification mais ça je sais pas encore / ça va dépendre comment on va traiter la poésie puis euh on va prendre Baudelaire par la suite euh ça me permet de mettre en place des questions techniques de // de mesure / de compte de syllabes compte de pieds euh / mais ça je sais pas c'est un peu en attente selon la manière dont ça se passe si on a pas le temps je laisserai tomber cet aspect-là (3\_6\_Pré 70-78)

Malgré le fait que la séquence se déroule dans les temps prévus, elle n'aborde pas cette question et passe directement à la suite de la séquence prévue.

### ***2-3 Travailler sur la dimension argumentative du texte (validité et efficacité des arguments)***

L'enseignante introduit ce dispositif en lien avec ce qu'ils viennent de mettre en avant dans la mise en commun, ils ont, en effet, commencé à aborder l'argumentation dans la fable lors de la mise en commun des découpages. C'est peut-être pour cette raison que l'enseignante enchaine directement avec cette activité (prévue) sans passer par la question du symbolisme ni de la versification qui auraient interrompu le raisonnement dans lequel ils sont rentrés. Elle leur demande maintenant de discuter de la validité et de l'efficacité des arguments.

Ens : alors maintenant j'aimerais que vous vous intéressiez tenu compte de cette division à : la manière dont se développe l'argumentation de l'un et de l'autre / donc quels sont les arguments e:t / quelle validité leur trouvez-vous et quelle est par ailleurs leur efficacité donc on va essayer de distinguer entre la validité de l'argument / c'est-à-dire est-ce que mon argument est / euh résiste à l'épreuve euh est-ce que c'est un bon argument pour pour quelqu'un de raisonnable hein d'un point de vue général est-ce que l'argument est bon et puis par ailleurs est-ce que l'argH l'argument est efficace / ce qui est pas tout à fait la même chose / un mauvais argument peut être efficace / un bon argument peut être inefficace donc intéressez-vous un petit peu de près à / ces différents arguments qui sont évoqués je vous laisse de nouveau quelques minutes (3\_6\_Laf 364-373)

Les élèves se mettent au travail sans poser de questions de précision de consigne. Ils semblent donc connaître cette distinction entre argument « valide » et argument « efficace ». De plus, la durée de l'activité correspond à celle estimée par l'enseignante : cinq minutes.

### ***2-4 Mettre en commun (bons et mauvais arguments)***

L'enseignante interrompt l'activité et passe à la mise en commun prévue en introduisant la consigne avec une marque d'hésitation : « peut-être ». L'enseignante interroge un élève pour la mise en commun et certains problèmes liés à la tâche interviennent. Ils semblent n'avoir pas tous compris la distinction énoncée précédemment entre les mauvais arguments et les non efficaces :

Ens : peut-être qu'on va commencer par chercher les mauvais arguments / bon Lou est-ce que vous en avez vu↑

Lou : non pas vraiment mais j'ai pas très bien compris la différence entre les / mauvais et les pas efficaces

Ens : un mauvais argument c'est un argument qui ne résiste pas à l'épreuve de la raison / qu'on peut pas trouver raisonnable (3\_6\_Laf 379-384)

L'enseignante explique alors la différence entre les « mauvais arguments » et ceux « pas efficaces » puis se rend compte qu'ils ont oublié de parler du symbolisme (prévu en 2-2). Ils abordent alors rapidement cette question. Un élève lève la main et dit ce que le loup et l'agneau représentent (le « vicieux et le mal » d'un côté et la « fragilité, naïveté et gentillesse » de l'autre). L'enseignante confirme et revient à la tâche de mise en commun. L'enseignante et les élèves discutent des arguments en retraçant l'histoire au fil de la fable (bons/mauvais arguments, efficaces/inefficaces). La durée prévue pour cette activité, dix minutes, est respectée.

### **2-5 Comprendre les enjeux du texte (le problème « judiciaire »)**

Le dispositif suivant continue sur le même mode de discussion par questions-réponses, conformément à ce qu'elle avait annoncé :

Ens : ensuite on va élargir un tout petit peu le champ en discutant un peu des enjeux du texte // et bon ça ça sera simplement un question-réponse de type assez classique (3\_6\_pré 88-90)

On note encore une fois que l'enseignante influence par ses propos ce que « devraient » penser les élèves :

Ens : à votre avis ce qui se passe là concerne qui et quoi↑ de quoi est-ce qu'on parle / on est d'accord qu'on parle pas simplement d'un loup et d'un agneau on parle de quoi↑ / dans ce texte↑ 5'» Ale vous avez une idée↑ (3\_6\_Laf 536-539)

Avec la formule « on est d'accord », l'enseignante inclut implicitement les élèves dans un accord qu'elle a énoncé seule. L'on remarque au fil de la séquence que l'enseignante, après les consignes, interroge elle-même un élève particulier ou l'autre. Leur prise de parole est rarement spontanée. La réponse de l'élève emmène directement la discussion sur la thématique de la justice :

Ale : un peu la justice

Ens : la justice / oui / à quel niveau ↑ / entre qui et qui ↑

Ale : bah c'est que l'agneau il est un peu innocent dans tout ça (3\_6\_laf 540-542)

Ensuite, plusieurs élèves prennent la parole, guidés par les questions de l'enseignante. On observe donc une participation des élèves qui colle avec le cadre imposé par l'enseignante en adéquation avec ses attentes. Les élèves mettent en avant le paradoxe énoncé par la morale qui veut que même si les arguments du plus faible sont meilleurs, ils ne sont pas efficaces et c'est le plus fort qui gagne. La période se finit après deux minutes de discussion. L'enseignante annonce qu'ils y reviendront, ce qu'ils font lors de la prochaine séance captée prévue.

### **2-6 Compléter une fiche sur la séance passée sur la fable**

Entre les deux séances filmées, l'enseignante a décidé d'ajouter un dispositif. Elle a préparé une fiche d'évaluation de la séance précédente. Malgré le déroulement encadré où quasiment tout se passait comme prévu, l'enseignante explique durant l'entretien post qu'elle se sentait insatisfaite, non pas des élèves qui ont été, selon elle, « exemplaires » mais d'elle-même :

Ens : j'étais pas très satisfaite de ma leçon la semaine passée / parce que j'avais eu le sentiment d'avoir pas été assez claire: d'avoir pas:: pas complètement bien géré cette affaire: / et donc euh j'étais curieuse de:: euh de savoir ce qu'ils en avaient puH ouais comment commentH ce qu'ils avaient pu en tirer c'est pour ça que j'ai fait ce // cette euh petite: fiche complémentaire: je vais vous la montrer (...) donc je suis arrivée mercredi matin // au premier quart d'heure de la première période: en leur distribuant ça: et en leur disant: euh vous remplissez: assez rapidement c'est juste pour avoir un petit retour et me rendre compte (3\_6\_post 98-110)

Les trois points figurants sur la fiche étaient les suivants :

- 1) Qu'avez-vous retenu de cette leçon qui vous semble important ?
- 2) Dans quel(s) contexte(s) concret(s) pourrait avoir lieu une confrontation analogue à celle du loup et de l'agneau ?
- 3) Imaginez une autre fin à la fable et résumez-là en quelques lignes.

Elle ne revient que sur la première question en disant que les remarques principales étaient, en premier lieu, l'intérêt d'une fable destinée aux enfants qui s'avère être intéressante pour un autre public. En deuxième lieu, les élèves pointaient la question des arguments « qui peuvent être bons / ou rationnels en eux-mêmes et qui: euh néanmoins euh ne sont pas / efficaces: » (3\_6\_post 120-121).

### ***2-7 Discuter du rapport entre les maîtres et les élèves sur la base d'un extrait du film « Monsieur Lazhar »***

Durant l'entretien post, l'enseignante explique aussi qu'elle a vu par hasard le film « M. Lazhar » le soir même de la première période sur la fable. Elle décrit une scène du film qu'elle a fait visionner à ses élèves durant cette séquence non captée où un instituteur voit « Le loup et l'agneau » avec ses élèves :

Ens : xxx un instituteur dans une classe à Montréal et y a une séquence // avec « le loup et l'agneau » / le maître donne la réplique à un élève à une élève et puis / euh / y // on on la séquence nous montre juste le maître et l'élève en train de se donner la réplique pour la fin de la fable: / et puis / après: le maître s'adresse à la classe en disant euh // 'fin il il:: laisse les élèves réagir // et euh y a une élève qui dit euh de toute façon euh c'est pas une question de que les arguments soient bons mais euh le loup il aura toujours raison parce qu'il est le plus fort / et puis y a un autre élève qui dit c'est comme vous monsieur // (*rire*) de toute façon vous êtes le plus fort donc même si ce que vous dites est pas juste (*rire*) on est obligé (3\_6\_post 146-158)

Sur la base de cette scène, les élèves discutent durant une quinzaine de minutes, de l'analogie faite par l'élève du film entre le rapport entre le loup et l'agneau et celui entre le maître et les élèves.

### ***2-5 (suite) Comprendre le problème judiciaire de la fable***

Lors de la période suivante, l'enseignante a décidé de revenir sur la compréhension du problème judiciaire qui avait été abordée en laissant plus de place aux élèves dans la discussion et leurs interventions. Elle a peut-être voulu approfondir cette discussion sur la base des retours qu'elle a reçus par les fiches qu'elle leur a fait remplir. Initialement, l'enseignante avait prévu de consacrer une dizaine de minutes à cette question, elle prolonge donc l'activité qui durera le temps prévu. Les élèves posent des questions qui permettent des approfondissements.

L'enseignante dit aux élèves qu'elle a lu avec beaucoup d'intérêt ce qu'ils ont écrit sur les fiches et leurs scénarios finaux alternatifs qui montrent « à quel point [ils ont] soif de justice » (3\_6\_Laf 592). Cet intérêt des élèves qui transparait dans leurs fiches de commentaire explique peut-être aussi le retour sur cette thématique. Durant l'activité suivante,

l'enseignante donne plus de place aux élèves, leurs questions spontanées sont de réels apports qui permettent d'approfondir les contenus.

L'enseignante explique l'expression « être juge et partie » et demande ce qu'est la « séparation des pouvoirs » dans nos sociétés, elle explique que dans la fable, il manque le troisième pouvoir, le « judiciaire », il manque « une instance qui puisse juger en n'ayant pas d'intérêt particulier ». L'enseignante conclut la discussion en disant qu'ils y reviendront quand ils liront Beaumarchais.

L'enseignante passe à la séquence sur la nouvelle de Lovay (ci-après). Après trente minutes, elle revient à la séquence Laf avec un dispositif de rédaction.

### ***3-1 Ecrire à domicile une fable sur la base de titre inventé par d'autres élèves***

L'enseignante décide d'ajouter un dispositif de production écrite alors qu'ils ont déjà dû, lors du remplissage de la fiche, inventer par écrit une fin alternative. A présent, ils doivent, à domicile, écrire une nouvelle fable sur la base de titre inventé par d'autres élèves de la classe.

Durant l'entretien pré, à la demande de savoir si elle avait prévu une production écrite, l'enseignante répond qu'elle a prévu d'y penser plus tard. Ce qui montre ici encore que la planification ne se fait pas en une fois à un moment donné mais est un processus de réflexion jusqu'au démarrage de la séquence et est adapté durant celle-ci.

Ens: je j'ai commencé à y penser ce matin donc euh c'est pas encore mûr mais je vais: là je vais surveiller un: un travail écrit d'histoire de l'art donc euh / je me suis donné ce temps-là pour euh penser un tout petit peu à ce que éventuellement je vais leur faire faire (3\_6\_pré 215-218)

Durant l'entretien post, l'enseignante déclare qu'elle avait pensé leur faire faire cette activité de production basée sur l'invention de titres par les autres élèves. Ce qui correspond à un dispositif ajouté préparé. L'enseignante y a pensé entre la première planification déclarée durant le pré et mise par écrit, et le moment de la séquence.

Ens : j'ai oublié de le dire / dans le feu de l'action / de même que c'était en fait la la petite séquence euh // invention de titres et puis échange des feuilles / j'avais prévu de faire ça à la fin de la période la semaine passée mais / ça a été trop vite et puis j'ai oublié (3\_6\_post 445-448)

Cette production a eu lieu à la suite de la séquence Lov car l'enseignante déclare avoir oublié de la faire à la fin de Laf la semaine précédente. L'enseignante demande aux élèves d'inventer deux ou trois titres de fables possibles sur une feuille en associant des objets ou des animaux. Ensuite, les élèves s'échangent leurs feuilles et, à domicile, ils devront choisir un de titre inventé par un autre élève et écrire la fable correspondant au titre choisi.

### ***4-1 Ecrire les liens entre les deux textes (Laf et Lov)***

Suite aux deux séquences, l'enseignante ajoute un dispositif de mise en liens entre les deux textes qui on été vus. Nous traitons de cette modification suite à la séquence Lov étant donné qu'il semble conclure la séquence (voir ci-dessous).

### ***4-2 Lire la fable « Les animaux malades de la peste »***

Pour conclure, l'enseignante avait prévu de lire une autre fable pour que la séquence soit « plus claire ». Il s'agissait de la fable « Les animaux malades de la peste » mais finalement, elle n'a pas eu le temps.

Ens : je trouve c'est très difficile de faire deux leçons sur deux textes // et et d'en faire quelque chose de:: // de cohérent qui prenne un peu sens:: euh hum on aurait passé pu passer beaucoup plus de temps euh et sur La Fontaine et sur LovayH j'avais prévuH je vais vous donner une copie de ces documents / j'avais prévu j'avais prévu des photocopies d'ailleurs: de: de leur faire lire encore en en complément et puis pour euh 5' » ouais faire un faire un // un / une séquence un peu plus: // un peu plus:: marquée enfin un peu plus claire aussi dans leur esprit: j'avais prévu de leur de leur faire lire "les animaux malades de la peste" qui est une autre fable de La Fontaine (3\_6\_post 32-45)

Elle conclut en disant qu'il lui a semblé difficile de faire deux séquences cohérentes avec les deux textes, que finalement, ils auraient pu passer plus de temps aussi bien sur la fable que sur la nouvelle.

### 3.2.2. 3\_6\_Lov

#### ***1-1 Ecouter des éléments d'introduction sur l'auteur***

L'enseignante avait prévu d'introduire la séquence Lov en donnant des éléments de connaissance sur l'auteur. Elle décide de changer de dispositif d'introduction. Non seulement elle ne présente pas Lovay en début de séquence comme prévu, mais elle ne citera jamais le nom de l'auteur durant toute la séquence. L'enseignante précise à nouveau directement que le texte est imposé, comme pour se dédouaner du choix d'enseignement d'un texte qu'elle n'aime pas et pour lequel elle ne comprend pas pourquoi on le donne à enseigner (selon ses dires durant l'entretien pré) :

Ens : alors / maintenant on a un autre texte a euh considérer ça fait partie du programme qui est imposé là ou proposé c'est un texte / d'un auteur suisse c'est une petite nouvelle d'un auteur suisse / alors euh voilà on a / on dispose (*distribue les recueils*) en prêt hein c'est pas cadeau malheureusement mais j'ai trouvé intéressant quand même que vous ayez les livres en main pour voir un petit peu à quoi ça ressemble je sais pas si vous connaissez cette collection / c'est bon / tout le monde a un exemplaire↑ // vous connaissez vous avez déjà vu cet objet↑

Els : non

Ens : ce cette petite collection / vous voyez derrière c'est écrit / y a le nom de la collection

El : mini Zoé

Ens : ah mais devant aussi d'ailleurs hein dans le coin en bas à droite mini Zoé donc c'est les / Zoé c'est un éditeur suisse et eu:h il a cet édiH cet éditeur cette editrice en l'occurrence on devrait dire a: créé cette petite collection il y a déjà un certain nombre d'années / d'assez nombreux titres vous les trouvez facilement en librairie c'est des jolis petits objets qu'on peut aussi / soit s'offrir soit offrir alors je vous ai aussi fait une version photocopiée (*distribue les feuilles*) de la nouvelle que nous allons étudier maintenant rapidement qui s'appelle « La négresse et le chef des avalanches » (3\_6\_Lov 671-688)

Les éléments introductifs sont externes au texte et à l'auteur, et servent à présenter la maison d'édition et la collection du recueil de nouvelles, dont elle fait en quelque sorte la promotion. L'enseignante annonce enfin, en disant le titre de la nouvelle, qu'ils vont « rapidement » l'étudier.

#### ***1-1 Dire ce qu'on pense du titre***

L'enseignante ajoute un dispositif avant la lecture initialement prévue en première position. Elle leur demande de dire ce qu'ils pensent du titre. On remarque une prise en charge énonciative plus hésitante que lors des consignes concernant les activités autour de la fable : l'emploi du conditionnel suivi du « peut-être » qui marque aussi l'hésitation et l'hypothétique changement de dispositif, ainsi que le « juste » semblant minimiser la tâche proposée.

Ens : je vous demanderais peut-être juste avant de vous plonger dans la lecture de réagir au titre et de me dire si / ce que vous pensez de ce titre // comme ça sans lire plus loin (3\_6\_Lov 689-692)



L'enseignante avait prévu de se baser surtout sur les réactions d'élèves pour cette séquence. Ce dispositif qui intervient avant la lecture et l'analyse du texte met en avant les premières réactions des élèves sur lequel elle compte peut-être ensuite rebondir. Cet ajout non préparé ne vient pas des réactions d'élèves qui ne se sont pas encore exprimés mais de son idée de la réaction qu'ils auront en lisant le titre, de la réaction attendue de la part de l'archiélève lecteur de Lovay. Les élèves lèvent la main pour répondre, ils pointent l'opposition entre le blanc et le noir, le sens que péjoratif du mot « négresse » et le rapport de hiérarchie entre les deux personnages.

Par rapport à la séquence Laf, on observe que l'enseignante laisse plus de place aux élèves qui répondent spontanément. Elle ne les guide plus vers ce qu'elle veut. Elle valide les réponses des élèves et interroge ensuite les autres sans poser de questions qui indiqueraient le chemin vers une certaine réponse :

Gio : y a une opposition entre les / les deux les deux couleurs

Ens : oui absolument / c'est vrai c'est en tout cas quelque chose qu'on peut voir dans ce titre hein c'est un / je dirais que y a pas vraiment moyen de savoir si c'était la raison principale du du choix de de enfin ça ça / ça suscite cette symbolique visuelle en effet oui↑ (3\_6\_Lov 699-703)

L'activité dure 3 minutes, ensuite, l'enseignante conclut en reprenant les différentes réponses des élèves. Elle fait un lien avec la fable vue précédemment et ajoute qu'il y a aussi la dimension masculin-féminin dans le cas de la nouvelle.

### ***1\_2 Lire le texte silencieusement***

L'enseignante avait prévu de commencer la séquence par une lecture de la nouvelle et de passer ensuite à une activité de réflexion. Lorsqu'elle propose aux élèves de lire le texte, elle expose ce dispositif en ajoutant quatre éléments textuels à identifier lors de cette lecture. Il s'agit de relever (repris dans l'ordre énoncé dans la consigne) : 1. les éléments frappants, 2. la structure et son découpage à travers les marqueurs temporels, 3. leurs remarques, questions, commentaires et interprétations, 4. l'énonciation. Alors que pour la fable, ces mêmes dimensions ont été élémentarisées en différentes tâches suite à la lecture, à présent elle les rassemble toutes en une seule consigne introduisant la lecture. La consigne peut sembler très complexe pour la première rencontre avec un texte considéré par l'enseignante comme un « ovni ». Lorsqu'elle énumère les dimensions auxquelles les élèves doivent être attentifs, l'enseignante ajoute qu'elle ne leur donne pas de « consignes plus précises » :

Ens : bon je vous laisse lire / euh essayez de / trouver un petit peu:: ce qu'on peut quels sont les éléments frappants dans ce texte essayez de voir un petit peu quelle est sa structure aussi au niveau de la temporalité hein on peut faire un petit découpage en fonction des des marqueurs temporels vous allez voir ça sans problème je pense et puis j'aimerais peut-être que vous mettiez en évidence dans le texte les éléments sur lesquels vous aurez des remarques ou des questions je vous donne pas de consignes plus précises que ça mais essayez de souligner un peu et puis soit / soit soulignez parce que vous avez un commentaire ou une interprétation à proposer soit soulignez parce vous avez / une questH un questionnement à / à ouvrir là-dessus // regardez ce qui se passe aussi en terme d'énonciation (3\_6\_Lov 732-742)

Il semble que ne sachant pas comment aborder ce texte « ovni » (selon ses dires), l'enseignante donne plusieurs pistes sur lesquelles les élèves pourront se baser, en se servant de dimensions textuelles connues par la méthode d'analyse habituelle. Après la consigne, les élèves lisent silencieusement sans poser de questions.

Rappelons que pour la fable, ils ont d'abord eu une lecture silencieuse suivie d'une relecture durant laquelle ils devaient être attentifs au découpage et à la dimension symbolique. Cette relecture accompagnée de deux éléments de consigne ont dû être distribués sur deux

dispositifs auxquels s'est ajoutée une tâche sur la dimension symbolique de la fable. Pour la nouvelle, plus d'aspects encore sont présents, et ce, dès la première lecture. L'enseignante veut peut-être les aiguiller pour les aider mais cette consigne peut-être trop complexe et cette activité peut-être trop « rapide » ne leur permet pas d'effectuer une première lecture pour une première compréhension globale. Ce qui créera, nous le verrons, plusieurs d'obstacles. Ils sont rôdés pour une méthode d'analyse de texte classique (on l'a vu pour Laf) mais qui fonctionne moins bien avec un texte plus marginal. Durant l'entretien post, l'enseignante revient sur cette modalité de lecture en disant qu'elle aurait dû demander aux élèves de lire le texte avant pour avoir le temps d'y réfléchir avant la séquence :

Ens : je me dis que j'aurai dû euh presque leur donner ce texte / la semaine passée pour qu'ils aient le temps de le lire puis y réfléchir un peu (3\_6\_post 29-31)

### ***1-3 Exprimer sa réaction, son impression après une première lecture et identifier les problèmes***

Suite à la lecture, l'enseignante demande aux élèves leurs premières réactions au texte. Le premier élève interrogé revient sur ce qui avait été dit à propos du titre et la marque d'opposition entre le blanc et le noir dans le texte.

Ens : qu'est-ce que vous en dites↑ / Mar réaction

Mar : euh moi j'ai l'imH vraiment l'impression que les xxx que finalement les avalanches ça représente vraiment en fait les blancs vraiment en général / parce que là on parle même plus du chef des avalanches on parle du / des avalanches en général vu que à la fin il dit les avalanches s'habitueront au noir

Ens : oui (*rit*) d'accord donc vous aH vous êtes en train de chercher un un décodage symbolique pour euh pour les avalanches / donc ce texte vous pose aucun problème // vous avez l'impression d'entrer facilement dans cette histoire / Flo vous fronchez les sourcils

Flo : c'est difficile c'est c'est abstrait enfin chaque chaque / enfin ce sont souvent des choses qui étonnent (...) (3\_6\_Lov 752-761)

L'enseignante est surprise que l'élève soit déjà dans le « décodage symbolique » sans d'abord exprimer les problèmes posés par le texte. Cet élève ne correspond pas à un archiélève qui aurait des problèmes avec le texte avant d'essayer de l'interpréter. Elle interroge ensuite un élève qui fronce les sourcils. Son attitude physique semble donc correspondre à cet archiélève perplexe.

Plusieurs élèves expriment leurs incompréhensions vis-à-vis du texte. Ils sont déjà, eux aussi, dans l'interprétation. Luc, par exemple, identifie que la négresse ne semble pas renvoyer à quelque chose de « très humain » :

Luc : mais enfin moi c'est genre le mot comme directement / passer commande

Ens : oui

Luc : et euh ensuite même à la fin dans chaque village enfin / sinon ils équiperont de négresses chaque village enfin vraiment on a l'impression que c'est matériel juste un objet nécessaire /

Ens : oui

Luc : à leurs besoins mais c'est pas xxx on n'a pas vraiment / passer commande / équiper on n'a pas vraiment l'impression que c'est très humain (3\_6\_Lov 776-783)

Suite à cette réflexion de Luc, l'enseignante annonce alors la tâche. L'utilisation du verbe « pouvoir » précédée du « peut-être » montre qu'elle se laisse guider par les élèves, c'est suite à leur réaction qu'elle dit qu'ils peuvent commencer par identifier « les problèmes dans le texte », ce qui « résiste » :

Ens : oui / c'est bien vous avez bien noté c'est vrai y a aussi cet aspect-là // est-ce qu'il y a autre chose qui vous / peut-être on peut commencer comme ça hein identifier un peu les problèmes dans le texte qu'est-ce qui résiste / qu'est-ce qui perturbe qu'est-ce qui trouble alors bon la négresse apparemment

elle est à la fois puissante en même temps elle est / on en passe commande comme si elle était un objet utilitaire (*à un El qui lève la main*) oui↑ (3\_6\_Lov 784-788)

Elle interroge un élève mais sa réponse concerne des éléments d'énonciation, le dispositif se modifie alors vers un dispositif concernant l'énonciation (voir ci-après).

### **2-1 Re-parcourir le texte et souligner des éléments sur le narrateur et le personnage du chef, et leur interaction**

Le dispositif concernant l'énonciation avait été annoncé dans la première consigne précédant la lecture mais c'est l'intervention d'un élève qui déclenche ce dispositif. L'enseignante se laisse beaucoup plus guider par le fil de la discussion avec ses élèves que durant la séquence Laf. Suite à la remarque de l'élève concernant le narrateur durant la tâche d'identification des « problèmes » rencontrés à la lecture du texte, l'enseignante demande quelles marques d'énonciation ils ont identifiées et passe au dispositif suivant concernant l'énonciation :

El : aussi c'est que je comprends pas très bien qui c'est le narrateur

Ens : oui / bon on a une énonciation tout à fait définie hein vous avez repéré

El : oui

Ens : à savoir↑

El : c'est quelqu'un qui est

Ens : voilà / on a / si on reprend le texte que je vous ai donné la photocopie / où apparaît la première marque claire d'ÉH d'énonciation↑ (3\_6\_Lov 789-795)

Les élèves rencontrent des difficultés à répondre à la consigne. Ils relèvent le « je » du narrateur mais disent ne pas comprendre qui il est dans l'histoire. L'enseignante pousse les élèves à chercher à comprendre la position du narrateur mais les incompréhensions persistent, un élève dit qu'il est spectateur mais l'enseignante rappelle qu'ils viennent de dire qu'il prend position. Suite à ces incompréhensions, l'enseignante ajoute une relecture :

Gio : donc / on peut on peut / on peut / on peut le voir comme un comme un spectateur de la scène / extérieur mais / pas extérieur il prend pas il prend pas part il prend pas position il a pas

Ens : mais vous venez de me montrer qu'il prend part

Gio : ouais / mais il a pas de / il a pas vraiment de rôle

Els : mais après xxx

Ens : ouais justement bon / je vous propose queH trois minutes pour re-parcourir le texte et puis essayer de souligner deux trois choses euh / notamment sur cette question du rôle du:: de ce personnage qui dit je qui parle au je / et puis sur le personnage du chef j'aimerais que vous m'en disiez un petit peu plus sur le personnage du chef 10'» et sur l'interaction entre les deux (3\_6\_Lov 812-822)

Alors que pour la fable, la relecture était proposée d'emblée par l'enseignante avant de passer aux tâches d'analyse, la relecture de la nouvelle est « proposée » suite aux incompréhensions des élèves. Cependant, l'enseignante ajoute une tâche à la relecture, ils ne doivent pas seulement chercher à comprendre qui est le narrateur dans l'histoire mais aussi comprendre le rôle du chef des avalanches et l'interaction entre les deux personnages. Alors que les élèves relisent le texte, l'enseignante leur rappelle qu'ils doivent aussi être attentifs à la structure chronologique du récit découpé par des marqueurs temporels.

Ens : et puis je vous rappelle aussi que je vous avais demandé de regarder la structure en matière de chronologie du récit hein la la les étapes / les marqueurs de temps / dans le texte (3\_6\_Lov 827-828)

Durant la lecture, un élève demande ce que signifie « l'amnistie », c'est la première question de vocabulaire qui intervient après quinze minutes de séquence. Une relecture semble nécessaire pour dépasser les différents obstacles rencontrés dans les tâches. Les élèves ont lu le texte en essayant directement d'identifier les différentes dimensions pointées par l'enseignante.

Après la lecture, l'enseignante passe au dispositif de mise en commun. La discussion concernera d'abord les marqueurs temporels indiquant la chronologie du texte, ils reviendront ensuite à la question des interactions entre les personnages.

## 2-2 Mettre en commun (temporalité, énonciation)

Lors de la mise en commun, l'enseignante aborde à tour de rôle les différentes dimensions annoncées dans la consigne précédant la toute première lecture. Ces éléments d'analyse étaient donc prévus même si l'enseignante s'est laissée guider par l'interaction en classe. Elle reprend l'ordre qu'elle avait prévu, c'est-à-dire qu'ils commencent par la question de la temporalité, et qu'ils reviendront ensuite à la question des personnages et de l'énonciation.

Ens : alors du côté de la temporalité ça donne quoi quelqu'un a repéré les // les charnières Zoé

Zoé : euh y a un passage / au passé simple / à la ligne trente-cinq

Ens : oui / c'est vrai / euh / y a du passé simple à la ligne trente-cinq mais y en a avant hein / par exemple ligne vingt-deux mais y a des y a des indicateurs de temps vous les avez vus ou bien non↑

Gio : cet été-là

Ens : voilà cet été-là (...) (3\_6\_Lov 839-846)

Les élèves répondent sans trop de difficulté, après avoir donné d'autres éléments de réponses, l'enseignante dit qu'ils n'ont pas le temps d'approfondir et leur demande alors de revenir à la discussion précédente la relecture concernant l'énonciation.

Ens : alors on n'a absolument pas le temps de traiter tout ce que contient / tout ce qu'on pourrait faire de ce texte tous les détails de ce texte donc on va essayer d'aller un peu euh rapidement aux choses saillantes qu'est-ce que vous pouvez me dire de plus que tout à l'heure↑ sur le chef sur le narrateur sur la négresse sur la situation (*à un El qui lève la main*) oui↑ (3\_6\_Lov 855-859)

Ils reviennent sur la question des personnages. Plusieurs élèves interrogés lèvent la main spontanément et ne sont plus désignés par l'enseignante, ce qui indique qu'ils osent se lancer et que c'est plus clair pour eux. La relecture ainsi que le retour à l'ordre prévu des tâches semblent fonctionner car les élèves rencontrent beaucoup moins d'obstacles qu'auparavant dans leur réponse.

Suite à la réponse d'un élève, l'enseignante aborde la question du thème traité dans le récit, ce qui expose la tâche de façon non prévue sur la base d'une réaction d'élève :

El : le chef c'est le / il a du poids dans le sens qu'il dit <épargnez-moi> et puis il l'obtient finalement

Ens : il l'obtient oui ça vous iH ça vous / il vous semble que y a thème là qui est traité de cette manière↑

El : un thème

Ens : oui / qu'est-ce que ce chef représente↑

El : je dirais la corruption

El : le pouvoir

Ens : le pouvoir / le pouvoir pas forcément bien utilisé hein mais obtenu quand même (3\_6\_Lov 860-869)

L'enseignante, durant l'entretien pré avait affirmé ne pas savoir si les élèves verraient l'« arrière-fond implicite de références au monde politique / au social » du texte (3\_6\_Pré 175-176, 180). Elle ne pensait pas aborder la thématique du pouvoir présente dans le récit. C'est un élève qui le met en avant. Ils continuent leur discussion d'interprétation du rôle des personnages à la lumière de cette clé d'interprétation mise en avant qui est le rapport de pouvoir entre les personnages. Grâce à cette thématique, l'enseignante peut anticiper la comparaison qu'elle leur demandera de faire par écrit ensuite (4-1). Cependant, un élève pointe le fait que l'analogie n'est pas tout à fait la même car, d'après son interprétation, dans le cas de la nouvelle, le peuple, qui serait par analogie l'agneau car il est moins puissant, veut faire du mal au chef qui utilise son pouvoir pour se protéger.

Ens : on a de nouveau ici le thème du pouvoir hein comme dans le loup et l'agneau mais cette fois on est dans un / dans une situation qui / de petite société avec une sorte de leader Luc↑

Luc : enfin mais là c'est le pouvoir où / enfin donc justement c'est le peuple donc c'est eux qui sont / bah un peu un peu les agneaux enfin ceux qui sont moins puissants qui veulent lui faire du mal entre guillemets et lui il utilise son pouvoir pour empêcher que cela arrive / c'est pas vraiment la même chose / que / dans la fable

Ens : non je suis d'accord / il faut pas chercher laH pousser l'analogie trop loin c'estH vous avez raison (3\_6\_Lov 892-899)

L'enseignante ne discute pas de son interprétation alternative mais affirme qu'il ne faut effectivement pas pousser l'analogie trop loin entre les deux textes. Suite à cette discussion, ils peuvent revenir au rôle du narrateur qui, malgré le fait qu'il soit interne, parlant à la première personne, a tout de même un rôle effacé, il n'est « pas très impliqué » (3\_6\_Lov 905) dans l'histoire. Le passage par la discussion sur le thème du pouvoir les amène à penser qu'il est manipulé par le chef. Cette conclusion amène l'enseignante à interroger les élèves sur les intentions de l'auteur.

### ***2-3 Comprendre « ce qu'a voulu faire » l'auteur, pointer les éléments actuels et ceux typiquement suisses.***

L'enseignante, dans le cours de la discussion ajoute alors une nouvelle tâche concernant la compréhension des intentions de l'auteur et demande aux élèves s'ils sont « déroutés » ou « surpris » par le texte :

Ens : alors / qu'est-ce que c'est que ce texte finalement peut-être qu'on va en arriver là / qu'est-ce que qu'est-ce qu'il a voulu faire l'auteur à votre avis↑ // vous êtes déroutés vous êtes complètement surpris par ce texte↑ (3\_6\_Lov 920-922)

Les élèves citent des passages du texte qu'ils continuent de ne pas comprendre, ce qui permet aux élèves d'avancer d'autres éléments d'interprétation. Par la discussion sur les références politiques et la corruption, l'enseignante affirme que le texte est assez actuel et propose aux élèves de conclure sur les éléments typiquement suisses présents dans le texte (village valaisan, fromagerie). L'enseignante leur avait dit que ce texte était traité aussi au niveau primaire pour la recherche, ce que les élèves avaient du mal à comprendre. Suite aux éléments qui ont été mis en avant comme la description de certains « us et coutumes de la Suisse profonde » (3\_6\_Lov 996), l'enseignante dit que ce texte est multicouche et revient à la question de savoir si les élèves pensent que ce texte peut alors être traité au niveau inférieur.

Ens : bon tous ces éléments montrent que c'est un / un texte qui est je dirais mulH multicouche hein et qu'on peut dont on peut tirer toute sorte de choses probablement en faire des lectures à différents degrés donc vous vous comprenez que ça soit lisible et accessible à des des enfants

Els : non

Ens : non↑

El : clairement pas

Flo : y a peut-être des des mots chef des avalanches des des mots qu'ils peuvent repérer mais à part ça qu'ils comprennent quelque chose xxx

Ens : mais ils comprennent le déroulement de l'histoire Flo

Flo : mais même le déroulement de l'histoire / enfin

Ens : y a des avalanches / un chef a mal surveillé les avalanches euh il est censé être puni / il promet qu'il va résoudre le problème il échappe à la punition vous voyez on peut raconter

Flo : oui / c'est juste que y a teH pour moi y a tellement de détails et de parasites autour que

El : mais parce qu'on gratte

Flo : ouais mais xxx

Léa : et puis la négresse aussi on voit pas vraiment ce que c'est

Ens : oui / mais peut-être que ce texte est plus difficile pour vous / que pour des plus jeunes / hypothèse / hein parce que vous avez pris l'habitude d'aller chercher derrière dessous de gratter justement / ce qui est tout à votre honneur (3\_6\_Lov 997-1015)

L'enseignante émet l'hypothèse que c'est peut-être plus facile pour des élèves de primaire de comprendre en s'arrêtant au sens premier du texte, que eux qui ont l'habitude de creuser lorsqu'il analyse. Les élèves ne sont pas d'accord, cela ne correspond pas à l'image que les élèves ont du texte et des plus jeunes lecteurs. C'est la fin de la période, l'enseignante revient alors rapidement à la séquence sur la fable et demande aux élèves d'inventer des titres pour les productions écrites (voir ci-dessus Laf 3-1)

### **3.2.3. 3\_6\_LafLov suite**

#### **4-1 Ecrire les liens entre les deux textes**

Lors de la période suivante (qui ne devait pas être dédiée à la recherche), l'enseignante a demandé aux élèves de mettre par écrit les liens qu'ils pouvaient établir entre la nouvelle de Lovay et la fable de La Fontaine. Ce dispositif était prévu et il est le seul à être identique par rapport au plan initial. Durant l'entretien pré, elle avait déclaré qu'elle voulait qu'ils fassent certains liens au niveau de la structure et des symboliques des textes mis en évidence par les titres :

Ens : par rapport au Lovay j'aimerais quand même qu'ils fassent le lien par les deux titres je dirais parce qu'il me semble qu'il y a une parenté euh un peu structurelle et symbolique (3\_6\_pré 337-339)

Malgré le fait qu'elle avait choisi de consacrer à la nouvelle le temps qu'il resterait après l'analyse de la fable, elle décide de prolonger le temps prévu. Elle n'a pas averti les chercheurs (l'activité n'a pas pu être filmée), ce qui indique qu'elle pensait supprimer ce dispositif puis à décidé finalement de la maintenir.

On note donc que malgré la réaction d'un élève, Luc, suite à laquelle l'enseignante avait reconnu qu'il ne fallait pas pousser trop loin l'analogie entre les deux textes, l'enseignante leur fait quand même rédiger les liens entre ceux-ci, comme prévu. Dès le départ, l'enseignante a considéré qu'il s'agissait d'une séquence sur les deux textes et a pensé que les chercheurs attendaient d'elle qu'elle voit ces textes en parallèle. Ce qui ne figurait pas dans la consigne donnée aux enseignants où on leur demandait simplement d'enseigner deux textes selon leurs pratiques habituelles. Ils n'avaient aucune contrainte d'enseignement.

### **3.3. Séquences 3\_7**

#### **3.3.1. 3\_7\_Laf**

##### **1-1 Reconnaître la fable**

L'enseignant demande aux élèves d'écouter des extraits d'un texte qu'il va lire à haute voix. Ils doivent lever la main dès qu'ils ont reconnu l'auteur ou le titre du texte dont il s'agit :

Ens : je vous propose une première séquence avant que vous retourniez vos feuilles / qui est une séquence d'écoute // l'idée c'est / je vous lis une partie du texte / euh il vous faut un crayon euh dans la main (*les Els cherchent un crayon dans leurs affaires*) 10' » et lorsque vous avez une idée de l'auteur voire du titre de l'œuvre / euh vous la notez (...) ce sera court mais il faut être attentif et mobiliser votre culture (3\_7\_Laf 37-41, 46-47)

L'enseignant leur dit qu'il faut qu'il mobilise leur culture. Il lit les vers suivants : « dans le courant d'une onde pure », « si ce n'est toi c'est donc ton frère » et « la raison du plus fort ». Pour ce dernier extrait, il répète « la raison du plus fort est toujours la » et laisse les élèves finir la phrase, un élève complète « meilleure » (3\_7\_Laf 47-56).

Ce dispositif est classé comme « indéterminé » car l'entretien ne permet pas de savoir s'il s'agit d'une modification ou non. En effet, l'enseignant annonçait une activité introductive

« surprise » : « je vais commencer par une petite séquence surprise / mais je vous en laisse la découverte » (3\_7\_pré 94-95). On peut supposer que c'était l'activité prévue puisque c'est en quelque sorte une « surprise » aussi dans le sens où les élèves doivent reconnaître la fable en la découvrant petit à petit. Il nous est cependant impossible de déterminer avec certitude qu'il s'agissait effectivement de cette première activité ou non.

### ***1-2 Mettre en commun (nom de l'auteur, titre)***

Après la lecture des extraits, l'enseignant demande aux élèves quel est l'auteur des phrases lues, un élève répond. Ensuite, l'enseignant exprime son étonnement vis-à-vis du fait que peu d'élèves aient trouvé la réponse et que celle-ci ne soit pas intervenue avant l'extrait « la raison du plus fort ». L'activité introductive demandait aux élèves de mobiliser leur culture littéraire classique. L'enseignant s'attendait à ce que tous les élèves connaissent la fable et la reconnaissent rapidement. Il explique cela, non pas en remettant en cause la culture de ses élèves (comme la consigne aurait pu le sous-entendre) mais par la baisse du taux de pénétration des fables de la Fontaine dans notre société puisque ses élèves « sont des bons lecteurs » :

Ens : j'aH j'attendais plus deH (...) c'est intéressant parce que ça montre le taux de pénétration ou de non pénétration d'ailleurs puisque vous qui êtes de très bons lecteurs avez très peu réagi euh le taux de pénétration de la Fontaine dans la conscience de la population (3\_7\_Laf 66-73)

L'enseignant demande ensuite le titre de la fable, un élève répond. L'enseignant confirme et passe au dispositif suivant.

### ***2-1 Lire et analyser la fable à l'aide d'une grille de lecture***

L'enseignant avait prévu de faire une lecture avant de passer à l'activité d'analyse par groupe. Il rassemble ces deux dispositifs en incluant la première lecture avec la tâche d'analyse. La consigne est longue. Après leur avoir dit de lire le texte, il détaille les différents points de la grille de lecture en commentant, sur la base de son idée de l'archiélève lecteur lorsqu'il s'agit de tâche « relativement rapide et facile » ou plutôt quand « c'est un petit peu plus difficile », ce qui influence déjà les élèves dans leur conception de la tâche et de l'attente de l'enseignant vis-à-vis de celle-ci. De la même manière, il conclut la consigne en disant que cela représente beaucoup de matière mais qu'ils sont « rapides ».

Ens : je vous propose maintenant de retourner les feuilles qui sont euh qui sont sous vos yeux en commençant par le texte lui-même de la fable le / « le loup et l'agneau » (...) je vous propose un petit moment de lecture silencieuse dans un premier temps vous avez une grille de lecture sur la / qui commence par un tableau de notions antithétiques c'est ce qu'on fait en argumentation donc euh / eu:h je vous propose de noter les les termes euh positifs dans la colonne de gauche négatifs dans la colonne de droite on peut faire comme en argumentation d'ailleurs vous êtes pas obligés de choisir les les mots qui sont dans le texte vous pouvez très bien reformuler euh à partiH ça c'est pour décrypter l'histoire euh je vous propose une première question qui est les relations entre les personnages ou nous utiliserons notre grille habituelle hein symétrie complémentarité etc ça c'est relativement rapide et facile et les stratégies argumentatives ça c'est une petit peu plus difficile je vous propose de réfléchir euh euh justement dans le cadre de l'argumentation à la stratégie que met en place l'agneau / on peut se demander si c'est une stratégie enfin elle est sans doute pas consciente enfin quelle est la démarche argumentative de l'agneau euh opposée à celle du loup abrégée L ici euh:: pour voir s'ils ont la même façon de donner l'argumentation peut être même le temps de parole y a des tas de choses qui sont intéressantes et enfin une troisième question en deux parties qui porterait sur l'apparition du narrateur euh et sur ce qu'il pourrait y avoir d'implicite euh sur le domaine politique ou social ou politico-social voilà donc euh des questions assez ouvertes qui vont du simple vers le complexe euh et sur lesquelles nous discuterons dans quelques instants // beaucoup de matière là / mais vous êtes rapides // à vous de jouer (3\_7\_Laf 92-130)

Comme on a déjà pu l'observer au secondaire II, la consigne accompagnant la lecture est complexe par le nombre d'éléments disparates à analyser. La phase d'appropriation du texte est directement reliée à la phase d'analyse consistant en tâches de commentaire du texte (identifier les notions antithétiques du texte, réfléchir sur les stratégies argumentatives) ou de discours sur la réception du texte (identifier le message politico-social implicite du texte). Les élèves ne posent pas de question de précision de consigne et se mettent directement au travail. Ce qui atteste d'une certaine habitude vis-à-vis des dispositifs d'analyse proposés par leur enseignant. Celui-ci guide la lecture vers les éléments importants d'analyse sur lesquels se centrer.

Le dernier point de son questionnaire traite du contexte sociopolitique. Durant l'entretien pré, il affirme que les élèves ne connaissent certainement pas le contexte car le dix-septième siècle est au programme de l'année suivante. Il attend de voir comment ils s'en sortent pour cette question puis, attentif aux difficultés des élèves, stoppe l'exercice pour donner les quelques lignes de contexte (2-2) nécessaire pour qu'ils puissent continuer le travail.

### ***2-2 Ecouter les grandes lignes du contexte de La Fontaine***

Le dispositif d'écoute d'éléments contextuels était prévu mais il est interrompu au moment où les élèves en ont besoin pour avancer. Durant l'entretien pré, l'enseignant signale que les élèves n'ont pas encore étudié le dix-septième siècle et ne connaissent pas le contexte de l'œuvre. Il n'attend donc pas d'eux qu'il sache répondre à cette question. Cependant, il affirme aussi que certains élèves de première peuvent parfois avoir un meilleur niveau que des élèves de troisième, donc, il peut être surpris. Il attend quand même de voir ce qu'ils répondent pour voir s'ils ont déjà des connaissances pour répondre. Ensuite, il leur fournit lui-même les éléments contextuels pour qu'ils puissent compléter les informations manquantes.

Ens : voilà donc le contexte c'était un peu de la provocation de ma part nous n'avons pas encore euh éH étudié le le dix-septième le grand siècle c'est pour / c'est pour l'année prochaine avec Racine et c'est pour le mois prochain avec Don Juan euh donc ça nous fait une excellente introduction mais c'est / c'est bien évident que vous ne pouviez pas vraiment connaître le contexte alors moi je vous ai donné vraiment les les grandes lignes de ce qui pourrait / euh éH être important alors alors on fait une petite pause et après je vous donnerai encore / quelques minutes pour discuter entre vous au vu de ce que nous allons voir maintenant est-ce qu'il pourrait y avoir des liens avec la fable (...) est-ce que vous savez qui avait écrit des fables avant les français au dix-septième↑ (3\_7\_Laf 211-227)

L'enseignant leur dit donc que la question concernant le contexte était une sorte de provocation vu qu'ils ne l'ont pas encore vu et il annonce qu'ils font une petite pause dans l'activité pour aborder ce point. Il introduit la tâche en leur demandant s'ils connaissent d'autres auteurs de fable avant le dix-septième siècle. Les élèves répondent « Esope », l'enseignant confirme et puis leur explique de façon magistrale (sans plus les questionner) les grandes lignes contextuelles. Cette activité dure dix minutes. Il conclut et annonce la fin de ce moment d'interruption de l'activité :

Ens : (...) voilà une situation modérément confortable pour notre auteur qui a toujours néanmoins réussi à / à:: s'éth s'acquitter des ennuis de la cour / ça c'était la fin de notre petite séquence dans le texte elle vous permet maintenant de compléter un peu cette histoire de euh de critique n'est-ce pas (...) je pense maintenant que vous avez plus beaucoup d'hésitations (3\_6\_Laf 341-345, 347-348)

Ensuite, l'enseignant revient à la grille de lecture qui constituait la tâche précédente en leur suggérant qu'ils ne devraient alors plus avoir trop d'hésitations pour répondre à la suite concernant la critique politique. Ils continuent de répondre selon la grille durant les cinq dernières minutes de la période.



### **2-3 Lire la fable à voix haute**

Après la pause, il commence la deuxième période en disant qu'il « souhaite » quand même entendre la fable lue à voix haute.

Ens : voilà avant de passer à la / il faut qu'on garde du temps pour notre négresse également ne l'oublions pas mais je souhaiterais tout de même qu'on entende une fois cette fable on aurait pu faire une petite séquence de de lecture mais ça on n'en a malheureusement pas le temps ce matin / euh je pense que ça serait bien maintenant qu'on a un peu familiarisé avec le texte de de l'entendre une fois / qui s'y lance↑ (3\_7\_Laf 376-381)

Il affirme qu'ils ne doivent pas oublier de garder du temps pour la nouvelle mais il avait de toute façon prévu de déborder sur la deuxième période avec la séquence sur la fable avant de passer à celle sur la nouvelle. En demandant à un élève de la lire, il ajoute une lecture même s'ils sont déjà « en retard » sur le planning prévu car ils n'ont pas encore commencé à mettre en commun leurs réponses à la grille d'analyse.

### **2-4 Identifier des éléments de versification**

Après la lecture de l'élève, l'enseignant ajoute une tâche en leur demandant ce qu'ils remarquent d' « étonnant sur la plan de la versification » (3\_7\_Laf 396-397). Les réponses des élèves, ainsi que leur rapidité, montrent qu'ils s'y connaissent en nommant les « enjambements », les « alexandrins » et les « octosyllabes ». L'enseignant conclut cette brève interaction d'une minute trente sur la base des réponses des élèves :

Ens : octosyllabes x hein / rythme très fréquent euh iH il faudrait faire le travail hein de repérage des / euh des rythmes mais ça prend du temps et c'est pas forcément extrêmement / extrêmement intéressant ce qui nous intéresse ici c'est la variété / des rythmes euh liée aux enjambements liée aux discours rapportés donc on ne s'ennuie jamais une seconde hein ça ça / bouge tout le temps (3\_7\_Laf 412-416)

Cet ajout est lié à la lecture ajoutée, la conclusion montre que l'enseignant a voulu mettre en avant le rythme diversifié grâce auquel « on », le lecteur, « ne s'ennuie jamais ». L'enseignant a profité de la relecture pour ajouter une tâche leur faisant mobiliser une dimension bien connue de ses élèves, celles de la versification qu'il illustre par un lexique spécifique bien maîtrisé.

### **2-5 Mettre en commun**

Finalement, la mise en commun de la grille prévue a lieu.

L'enseignant passe en revue chaque point de la grille de lecture. Il commence par le tableau reprenant les notions antithétiques :

Ens : voilà je vous ai proposé un un petit tableau de notions antithétiques vous voyez peut-être pourquoi / euh j'attends vos propositions (3\_7\_Laf 416-417)

Dans sa consigne, l'enseignant affirme que les élèves voient « peut-être pourquoi » il propose certaines tâches. L'archiélève lecteur doit répondre aux tâches mais aussi en comprendre le sens. Les élèves doivent comprendre les tâches proposées par l'enseignant comme lui doit comprendre et s'adapter à ce qu'il croit être la tâche imposée par les chercheurs et leurs attentes.

Ensuite, ils mettent rapidement en commun leurs réponses à propos de la relation entre les deux personnages (2') et ensuite des stratégies argumentatives (6'). L'enseignant fait des

retours sur ce qu'il a pu observer lors de son passage dans les bancs. Par exemple, il commente : « là-dessus les relations entre personnages / ça allait relativement bien » (3\_7\_Laf 502) ou encore « j'ai vu que vous hésitez là-dessus euh c'est vrai qu'on a pas l'habitude de lire les fables avec la grille de lecture que nous utilisons en dissertation » (3\_7\_Laf 533-536). Ce qui montre d'une part, qu'il a été assez attentif durant le travail en groupe, il est passé près des élèves et les renvoie à ce qu'ils ont dit à ce moment. D'autre part, sa conception de la tâche se dessine comme devant être adaptée aux élèves, et non le contraire. Lorsqu'ils ont de la difficulté, l'enseignant justifie leur difficulté par un problème de tâche. Nous avons remarqué dans certaines séquences Lov que la méthode d'analyse habituelle ne s'appliquait pas forcément au texte. Dans le cas de cette séquence, c'est une grille de lecture pour l'argumentation qui semble ne pas tout à fait correspondre à la fable à laquelle elle est appliquée. Du moins, l'enseignant affirme en classe qu'ils n'en ont pas l'habitude.

La dernière phase de la mise en commun concerne les éléments trouvés à propos de la position du narrateur et des liens avec le contexte politico-social.

Ens : et nous arrivons à notre dernière remarque:: puisque la / la négresse nous appelle la / l'histoire de la position du narrateur bon il faut déjà le relever / où apparaît-il↑ // Anj vous avez vu apparaître ce narrateur quelque part↑ // une intervention relativement discrète et une qui est vraiment très manifeste non↑ (3\_7\_Laf 614-617)

Dans la question, l'enseignant guide la réponse en donnant la première partie de réponse lorsqu'il affirme que le narrateur intervient d'abord assez discrètement et ensuite, de façon « très manifeste ». En les interrogeant, l'enseignant annonce que c'est la dernière discussion concernant la fable car ils passeront ensuite à la nouvelle. Cette discussion dure quatorze minutes. Les élèves lors de la fin de la mise en commun, donnent leur réponse concernant le narrateur mais commencent aussi à intervenir spontanément, à donner leur avis, leur interprétation, l'enseignant les prend en compte et en profite pour ajouter du contenu.

Dans un premier temps, comme le montre l'extrait ci-dessous, l'enseignant guide la discussion. Il accepte les courtes réponses des élèves et complète longuement les réponses des élèves en prenant certains raccourcis, c'est-à-dire que sur la base d'une courte réponse, l'enseignant ajoute beaucoup d'éléments de réponses en employant des termes qui sous-entendent que les élèves connaissent la réponse. Il utilise par exemple « n'est-ce pas » ou « hein » sous-entendant qu'ils savent ce que l'enseignant affirme ou encore, dans le même but, le « évidemment » ou « c'est clair » qui n'est plus une interrogation rhétorique, mais une affirmation de l'évidence. Les élèves répondent à la question de savoir où se trouvent les indices de la position du narrateur dans le texte :

Ens : Gre↑

Gre : le premier / premier vers

Ens : alors le le premier vers c'est c'est ce qu'on appelle la morale n'est-ce pas et elle est évidemment portée par le narrateur on peut se demander si c'est vraiment ce qu'on appelle une intervention du narrateur puisque en quelque sorte la morale se situe presque sur un autre plan elle est un peu hors de la fable hein mais c'est clair qu'elle est portée par le narrateur qui nous annonce la vérité / Son↑

Son : <bête cruelle>

Ens : <bête cruelle> c'est euh c'est le premier euh c'est la première apparition très claire c'est un jugement c'est un jugement moral et c'est incontestablement un jugement qui est porté par le narrateur qui oriente le lecteur n'est-ce pas on peut plus se tromper puisque / le terme de bête est déjà négatif et cruel évidemment c'est c'est le vers dix-huit hein euh / l'adjectif cruel ne peut pas être vu comme positif (3\_7\_Laf 619-631)

Sur la base de la courte réponse de l'élève qui sous-entend que la position du narrateur se trouve dans la qualification du loup comme « bête cruelle », l'enseignant ajoute qu'il s'agit incontestablement d'un jugement moral du narrateur sur le loup. Dans son discours, l'enseignant dit que le lecteur (et donc les élèves), grâce à ce premier indice de la position du

narrateur, ne « peut plus se tromper » sur le jugement négatif du loup porté par le narrateur. Il suggère donc que les élèves aussi ne peuvent plus avoir de doute. Il donne ensuite une explication avec « puisque », complète la réponse de l'élève et ajoute « évidemment » pour sous-entendre qu'ils savent ce qu'il dit.

La mise en commun continue mais à partir de là, les élèves vont se détacher des consignes et donner leurs propres interprétations :

Luc : le dernier mot en fait / <procès>

Ens : <sans autre forme de procès> (...) formidable / euh et c'est bel et bien le narrateur qui parle mais disons là il relate un peu les faits ça me semble moins jugeant que <bête cruelle> Ema↑

Ema : mais peut-être qu'il juge simplement maintenant mais sans autre forme de procès dans le sens où / ouais le loup c'est pas / a pas continué justement le dialogue direct il l'a mangé et puis voilà fini

Ens : voilà / il l'a mangé et c'est clair

Luc : monsieur

Ens : oui↑

Luc : moi je voyais plus ça en fait comme le loup qui euh prenait le rôle de juge et euh l'agneau l'accusé et en gros c'est le juge qui décide et pas l'accusé

Ens : voilà c'est euh le narrateur manifeste ici que: le juge c'est le juge c'est lui qui est aux euh qui est aux commandes et qui décide

Ema : monsieur

Ens : oui↑

Ema : en plus d'être juge il est aussi partie

El : quoi↑

Ens : en plus d'être juge il est aussi partie / et donc il défend son propre intérêt // voilà y a y a un argument qui me semble intéressant et qui euh / qui n'a pas été tellement étudié jusqu'à présent il faudrait peut être qu'on y vienne c'est la valeur des arguments je veux dire en argumentation on a vu que y avait des arguments qui étaient / qui étaient forts qui étaient faibles y a des choses intéressantes l'agneau on voit assez bien le type d'arguments qu'il utilise / euh tu salis mon eau / je peux pas je suis en dessous (3\_7\_Laf 634-635, 644-665)

Les élèves donnent spontanément leurs interprétations quant à ce vers « sans autre forme de procès », ils ne répondent plus à la question de la position du narrateur mais interviennent au niveau de l'interprétation. Ils en arrivent à dire que le loup se fait juge et partie, ce qui permet à l'enseignant d'aborder la question de la valeur des arguments. Ensuite, les élèves font appel spontanément aux éléments de contexte qui leur ont été donnés avant pour tenter de comprendre le symbolisme de la fable. Dans l'extrait suivant, les élèves avancent des hypothèses interprétatives originales auxquelles l'enseignant dit ne pas avoir pensé. Selon Nat, le loup pourrait représenter Louis XIV qui, après avoir été chassé de Paris par le peuple, pourrait vouloir se venger. Ensuite, Mar, pour sa part, fait un parallèle entre les chiens de berger et Fouquet :

Nat : il va se venger contre ceux qui justement qui avant l'ont chassé de Paris mais maintenant il va les amener à Versailles / il va les forcer à venir là où il veut

Ens : c'est une bonne hypothèse de lecture je n'y avais pas pensé mais pourquoi pas et dans ce sens-là la fable pourrait faire plaisir à Louis quatorze ouais mais en même temps à ce moment-là ça voudrait dire qu'il est assimilé avec le loup ce qui est quand même relativement difficile à avaler mais ouais en tout cas y a une idée intéressante là / Mar

Mar : bah on pourrait penser aussi que l'agneau justement c'est un écrivain ou comme ça quelqu'un qui revendique justement les libertés etc et que les bergers et les chiens justement ce serait un genre de Fouquet ou comme ça qui les garde enfin bon il est bien entouré l'agneau et le loup justement ça peut être le roi ouais le roi je pense que y a pas d'autre possibilité et puis le problème justement bah c'est le conflit entre toutes ces personnes

Ens : voilà on a un conflit entre une autorité dont on voit maintenant que c'est un pouvoir arbitraire ou du moins extrêmement brutal n'est-ce pas et que j'avais pas pensé vraiment associer Fouquet aux chiens de bergers mais enfin c'est bien le berger n'est-ce pas par rapport à la Fontaine vous avez parfaitement raison Fouquet est une sorte de / ouais c'est une bonne idée que vous avez là / Fouquet était le berger (3\_7\_Laf 699-717)

Après avoir répondu sans sortir des tâches demandées durant toute la séquence, dans cette dernière discussion, les élèves prennent la parole de façon plus spontanée, comme si le désir d'approfondir la discussion du sens dépassait la demande de la tâche. Ils semblent avoir besoin d'approfondir la discussion avant de conclure. Ils discutent du contexte de l'œuvre, de la métaphore de la critique politique. La discussion est riche et continue ainsi encore pendant une dizaine de minutes.

### **2-6 Lire à domicile la fable « Le loup et le chien » et trouver les raisons pour lesquelles l'enseignant leur demande de comparer les deux fables**

La tâche de comparaison avec la fable *Le loup et le chien* a été ajoutée au plan initialement prévu et préparée vu que l'enseignant a distribué les photocopies aux élèves, mais ensuite, supprimée car ils n'ont plus le temps : il ne reste plus que quinze minutes avant la fin de la deuxième période et ils doivent encore voir la nouvelle de Lovay. L'enseignant demande alors aux élèves de prendre cinq minutes à domicile pour y répondre. Il introduit cette consigne modifiée par un conditionnel « je proposerais » et utilise ensuite un modalisateur, « je crois », comme pour laisser la place aux réactions d'élèves s'ils estiment que la séquence sur la fable n'est pas terminée. Ce genre de prise en charge énonciative reste rhétorique et ne laisse pas réellement cette place aux élèves.

Ens : voilà moi je / je proposerais que on se fasse un tout petit moment de d'accélération et de passage à Lovay je crois que nous avons à peu près terminé cette séquence vous avez remarqué que je vous avais distribué une autre fable de la Fontaine (...) vous verrez tout de suite ce sera le devoir à domicile la question est simple pour quelle raison vous ai-je proposé un deuxième texte de la Fontaine c'est "le loup et le chien" on va pas le lire maintenant parce que ça nous prendrait trop de temps mais je crois qu'à la maison vous trouverez en cinq minutes les raisons pour je vous ai proposé de comparer ces deux textes c'est c'est pas inintéressant (3\_7\_Laf 791-799)

La consigne est intéressante car il ne s'agit pas simplement de comparer les deux fables mais de savoir pourquoi l'enseignant leur demande de comparer les deux fables. Encore une fois, la tâche consiste plus à comprendre son « pourquoi » que d'y répondre. Ce genre de questions de réflexivité sur les tâches permet aux lecteurs de devenir plus autonomes en conscientisant leur sens. Ce qui peut leur permettre de ne pas appliquer une méthode ou une tâche de façon mécanique sans en comprendre le but.

Dans l'entretien post, l'enseignant justifie le choix de ce dispositif et donne la réponse attendue, qui est de voir que La Fontaine peut faire varier la position du narrateur en fonction des personnages :

Ens : c'est un petit complément pour / parce que cH / y avait quand même beaucoup de matière et c'était difficile de montrer qu'en plus La Fontaine pouvait varier en fonction des personnages la position euh et le regard du narrateur (3\_7\_Post 31-33)

La tâche prévue de comparaison intertextuelle sert à observer la variation de la position des personnages d'une fable à l'autre. Contrairement à l'enseignante 3\_6 qui avait, elle aussi prévu de conclure la séquence sur la fable avec la lecture d'une autre fable, l'enseignant 3\_7 estime que malgré le manque de temps, cette tâche doit être réalisée à domicile.

### **3-1 Trouver les éléments communs entre les deux textes (Laf et Lov)**

Suite aux deux séquences, l'enseignante ajoute un dispositif de mise en liens entre les deux textes qui ont été vus. Nous traitons de cette modification suite à la séquence Lov étant donné qu'il semble conclure la séquence (voir ci-dessous).

### 3.3.2. 3\_7\_Lov

#### **1-1 Prendre connaissance d'informations concernant Lovay**

En classe, l'enseignant introduit la séquence en donnant des éléments concernant l'auteur. Ce n'était pas prévu, l'enseignant semble donc s'être documenté entre l'entretien pré et la séquence d'enseignement.

Ens : alors un petit mot sur Lovay même si c'est le le but de l'histoire mais juste le le contexte Lovay est un auteur suisse romand (...) (3\_7\_Lov 802-803)

L'enseignant dit « un petit mot » sur Lovay : « auteur suisse romand », « valaisan », qui a « vécu à Genève » et en « Orient », et qui est « atypique ». Il cite deux de ses œuvres et puis dit qu'il a lu son premier roman, qu'il n'avait « absolument rien compris » et qu'il imagine que c'est leur cas après la première lecture de la nouvelle en classe (3\_7\_Lov 803-812).

Ens : "Les régions céréalières" c'est son histoire à lui c'est un roman absolument étonnant je l'avais lu quand il est sorti la première lecture j'ai absolument rien compris un peu comme vous j'imagine quand vous lisez la négresse pour la première fois (3\_7\_Lov 813-817)

L'enseignant, par son discours, conditionne selon nous, déjà les élèves à se dire qu'ils n'ont « rien compris » comme lui, lorsqu'il a lu son premier roman et n'avait « absolument rien compris ». Il dit imaginer que c'est leur cas après la première lecture de la nouvelle. De plus, il dit de l'écriture de Lovay qu'elle est déconcertante et qu'il est très exigeant avec son public. Il ajoute que c'est « difficile d'entrer dans le monde de Lovay » qui présente « une autre logique », « un autre système de pensée » (3\_7\_Lov 815-820). Le fait qu'il y consacre si peu de temps en classe montre aussi sa non-envie d'enseigner ce texte.

La présentation contextuelle de Lovay est déjà marquée par le jugement de l'enseignant et son discours pouvant influencer la réception des élèves. Dans ce cas, contrairement à la séquence sur la fable, les éléments contextuels qui sont donnés ne serviront pas à l'analyse du texte mais indiquent plutôt le caractère atypique et déconcertant du texte, comme pour prévenir les élèves que c'est normal s'il se sentent déconcertés et ne comprennent rien.

#### **1-2 Mettre en commun**

L'enseignant a, comme prévu, distribué le texte à l'avance avec ces deux points de réflexion : « a) Position du narrateur ; b) Ce que nous dit le conte sur l'état de la société dans laquelle vit le personnage et le narrateur ».

En classe, l'enseignant introduit la mise en commun en disant qu'il ne savait pas exactement comment aborder ce texte avec eux et explique la tâche par un discours réflexif. Les discours réflexifs concernant les tâches sont liés à son activité de préparation de séquence et non à celle des élèves comme c'était le cas durant la séquence sur la fable où l'enseignant demandait aux élèves de réfléchir au « pourquoi » des tâches.

Ens : enfin ce qui nous occupe maintenant c'est cette histoire très courte n'est-ce pas c'est c'est une nouvelle / et je me demandais comment l'aborder avec des élèves et je me suis dit tiens au fond on pourrait commencer par cette histoire / cette histoire de: de narrateur alors en effet vous avez remarqué je l'espère que le narrateur dans cette histoire où apparaît-il↑ (...) (*interroge un EL*) vous avez vu ce narrateur↑ (3\_7\_Lov 822-829)

L'activité dure quatre minutes et est très peu approfondie. Les élèves ne répondent pas ou donnent des réponses très brèves que l'enseignant complète. L'enseignant répond quasiment lui-même aux questions.

A la première question concernant l'identification de la position du narrateur, les élèves citent deux phrases énoncées à la première personne du singulier et l'enseignant commente et interprète les citations lui-même :

Son : <je n'estimais pas injuste la justice de la cage>

Ens : voilà / y a un premier jugement qui porte sur la morale et sur la justice <je n'estimais pas> euh le narrateur parle à la première personne euh ce qui est pas fréquent ailleurs dans le texte euh dans le reste du texte il fait son travail de narrateur et là il est en train de dépasser euh la simple histoire pour prendre de la distance et porter son propre jugement <je n'estimais pas injuste la justice de la cage> avec évidemment un contraste intéressant / (...)

Lin : <si je votais pour l'amnistie du chef c'était que j'étais fatigué de fuir les discours et les grimaces de policiers déguisés en bandits et des [sic] bandits costumés en policiers>

Ens : voilà n'est-ce pas / euh je vous invite à souligner cette phrase si ce ne l'est pas déjà fait (...) parce que c'est pas évident n'est-ce pas (...) c'est la suite de cette injustice et ça explique cette injustice / <fuir les discours et les grimaces de policiers déguisés en bandits et de bandits costumés en policiers> // question à vingt centimes qu'est-ce que ça veut dire est-ce qu'on arrive à reformuler cette sombre histoire↑ (3\_7\_Lov 838-862)

On voit donc que les élèves ont cité les deux phrases où le narrateur apparaît à la première personne du singulier et c'est l'enseignant qui a commenté et approfondi les réponses. Après la première réponse, il ajoute en quoi l'énoncé est un jugement et marque la position du narrateur. Il se base sur la deuxième citation pour tenter de faire ressortir le deuxième point de la consigne, celui de l'état de la société grâce au message politique inhérent au texte. La manière dont il le demande est particulière vu qu'il estime que c'est une question « à vingt centimes » alors qu'aucune activité d'interprétation du texte n'a été faite jusque là. Un élève répond que le message du texte concerne peut-être la corruption du système :

Nat : y aurait de la corruption peut être

Ens : de la corruption absolument dans un système que vous verriez comment↑ / cette c'est une corruption à l'intérieur de quel

Nat : la justice et la politique

Ens : la justice et la politique / la gestion des avalanches c'est un problème politique et la punition de ceux qui gèrent mal les avalanches est / est un euh est un système juridique donc↓ voilà nous avons un narrateur qui pose l'état de la société dans laquelle il vit et qui l'accuse de corruption (3\_7\_Lov 863-872)

L'enseignant clôt l'activité en résumant que le narrateur donne une image de la société en l'accusant de corruption. Le message du texte est synthétisé en une phrase mais ne présente pas de discussion ou de réflexion, ou d'analyse textuelle plus poussée. Plutôt, ce sont les deux phrases en « je » qui sont très rapidement analysées. La discussion a duré quatre minutes et la plupart des réponses ont été avancées par l'enseignant. L'enseignant prévoyait d'improviser sur la base des échanges en classe mais la brièveté de l'activité ne laisse pas énormément de place aux imprévus. Les élèves, pour leur part, correspondent à l'archiélève annoncé dans le discours de l'enseignant, ne prenant pas beaucoup la parole. Il est difficile de savoir si la cause de leur participation peu active est liée, comme le pensait l'enseignant, au caractère déconcertant du texte étant donné que dans d'autres classes, c'est justement ce qui intrigue les élèves et leur donne envie de creuser l'analyse du texte. La présentation du texte et de la tâche par l'enseignant induit, selon nous, un comportement des élèves peu réactifs. Ils n'expriment pas d'apports mais n'expriment pas non plus d'obstacles. Ils répondent aux questions sans sortir du cadre circonscrit par la consigne.

L'enseignant avait prévu de peu aborder ce texte, les deux dimensions essentielles qu'il a décidé de traiter sont celle de l'énonciation et celle du message politique inhérent au texte. Le repérage et l'analyse de ces deux dimensions sont connus des élèves qui y répondent rapidement. Ces mêmes dimensions ont été abordées dans la séquence sur la fable.

### 3.3.3. 3\_7\_LafLov

#### 3-1 Trouver les éléments communs entre les deux textes

Malgré le peu de temps consacré à la nouvelle de Lovay, l'enseignant décide de faire un dispositif de comparaison entre les deux textes. Ce n'était pas prévu mais, en classe, il affirme que les chercheurs ont sûrement donné les deux textes à enseigner pour une raison particulière. Malgré la demande des chercheurs qui est de prévoir une séquence selon la pratique habituelle, il ajoute ce dispositif sur la base de ce qu'il pense que les chercheurs attendent de lui<sup>349</sup>. Il précise que ce n'est pas lui qui a choisi les textes, comme l'enseignante précédente, 3-6, donnant ainsi l'impression de se dédouaner de la responsabilité du choix d'un texte pour lequel l'enseignant n'a pas de discours « cohérent » et « assuré » à leur donner (3\_7\_pré 70-72).

Ens : maintenant évidemment ce qui peut nous intéresser c'est y a-t-il des rapports puisque les organisateurs de cette leçon c'est pas moi hein qui ai choisi ces textes les organisateurs de cette leçon ces deux textes c'est qu'ils avaient une petite idée derrière la tête euh enfin / j'imagine / est-ce qu'on peut voir pourquoi mettre en rapport ces deux textes il semble y avoir rien à faire rien de commun euh ça pourrait ne pas être inintéressant de voir si on peut retrouver par exemple dans notions antithétiques j'allais les effacer mais c'est peut-être pas une bonne idée faudrait /plutôt prendre une autre couleur et voir comment ça fonctionne est-ce qu'il y a des éléments en commun↑ (3\_7\_Lov 874-882)

Dans la consigne, il utilise le conditionnel et semble improviser en décidant, par exemple, sur le moment de laisser le tableau antithétique au TN (au lieu de l'effacer comme il était sur le point de faire) qu'ils ont élaboré dans la séquence sur la fable, pour le comparer avec la nouvelle.

Lors de cette activité, les élèves reviennent spontanément sur l'analyse de la nouvelle en questionnant l'utilisation du terme « négresse » dont ils discutent indépendamment de la consigne donnée par l'enseignante. Celui-ci s'adapte et suit leur discussion. Ils discutent ensuite brièvement de l'arbitraire et de l'interprétation de la nouvelle. Comme pour Laf, les élèves en fin de séquence posent leurs questions et discutent comme pour assouvir le besoin de donner du sens au texte en ajoutant les éléments qui semblent leur manquer durant la séquence. Dans un deuxième temps de la séquence donc, les élèves dépassent le comportement correspondant à l'archiélève imaginé par l'enseignante et leur envie de donner du sens au texte les poussent à discuter du texte et dépasser le cadre imposé par la consigne.

---

<sup>349</sup> Nous sommes consciente de l'influence (inévitabile) des chercheurs et du cadre de la recherche sur les enseignants mais ces biais sont souvent inconscients. Dans ce cas, l'enseignant ajoute consciemment un dispositif sur la base de ce qu'il pense être les attentes des chercheurs.