



HAL
open science

Johanet Bertrand (2016) Une activité de problématisation dans la lecture d'un texte littéraire au lycée : analyse du travail des élèves Communication présentée au 3ème colloque doctoral international de l'éducation et de la formation, Université de Nantes (27-28 octobre 2016). Session 1, Atelier 4 : problématiser en classe

Bertrand Johanet

► **To cite this version:**

Bertrand Johanet. Johanet Bertrand (2016) Une activité de problématisation dans la lecture d'un texte littéraire au lycée : analyse du travail des élèves Communication présentée au 3ème colloque doctoral international de l'éducation et de la formation, Université de Nantes (27-28 octobre 2016). Session 1, Atelier 4 : problématiser en classe. 3ème Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation, Université de Nantes, Oct 2016, Nantes, France. hal-02522703

HAL Id: hal-02522703

<https://hal.science/hal-02522703>

Submitted on 5 Apr 2020

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

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

**Une activité de problématisation dans la lecture d'un texte littéraire au lycée :
analyse du travail des élèves**

**JOHANET Bertrand
CREN, Université de Nantes**

L'étude porte sur les conditions de possibilité d'un enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation des textes littéraires au lycée dans le cadre théorique de la problématisation¹. Nous nous appuyons sur le modèle de Michel Fabre² qui fournit des éléments d'intelligibilité sur la possibilité théorique de guider les élèves vers la compréhension du sens d'une œuvre en les aidant à (re)construire le problème à laquelle elle tente de répondre. Ce processus de lecture passe par la mise en relation des données du texte avec des cadres d'interprétation qui leur donnent sens, ce que le losange de M. Fabre permet d'observer³.

Afin d'articuler théorie et empirie dans le champ didactique et de confronter les deux, nous avons mené une recherche-action sur le travail de trois groupes d'élèves d'une classe de Seconde d'un lycée général et technologique confrontés à la lecture d'un épisode du roman de Balzac *Le Père Goriot* (1835), lecture conjointement définie par le professeur et le chercheur comme un problème à construire.

Après avoir précisé ce qui dans cette situation didactique a relevé du professeur (en termes d'objectifs d'apprentissage et de dispositif pédagogique) et ce qui incombait au chercheur (en termes d'objectifs de recherche), nous exposerons notre méthodologie (données recueillies, moyens d'observation et cadres théoriques d'analyse) et mettrons en discussion les résultats, la question portant sur la capacité des élèves à mettre en relation données et conditions du texte pour problématiser leur lecture. Si oui, quels indicateurs permettent de l'affirmer ? Sinon, quelles sont les causes de difficulté ou d'échec du processus de problématisation⁴ ?

Analyse de la situation didactique :

¹ Des travaux dans le même cadre théorique sont menés au niveau de l'école primaire ; cf notamment SIMON François, SCHMEHL-POSTAÏ Annette et HUCHET Catherine, « *Le Parcours Problema Littérature* : une modélisation de possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à l'école primaire », *Repères*, 51 | 2015, 177-191.

² FABRE M., MUSQUER A. (2009 b), « Quels outils pour la problématisation ? Analyse d'une banque de situations-problèmes », *Spirale, revue de recherches en éducation, supplément électronique, Spiral- E*.

³ FABRE M., MUSQUER A. (2009 a), « Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation », in *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, CERSE, vol. XLII, n° 2.

⁴ par « activité de problématisation dans la lecture » nous entendons le fait de poser, construire et résoudre un problème selon un processus multidimensionnel conduit par les élèves (avec si besoin l'aide du professeur).

Le texte support de la séance est l'épisode de l'enterrement du père Goriot qui constitue l'excipit du roman : « Les deux prêtres, l'enfant de chœur et le bedeau [...] Rastignac alla dîner chez madame de Nucingen ». Le professeur explique aux élèves qu'ils devront analyser l'extrait en répondant successivement aux deux questions suivantes : « De qui Eugène de Rastignac peut-il être considéré comme le fils spirituel dans ce dénouement romanesque? » et « prend-il le chemin de réussir sa vie selon vous ? ». Le dispositif consiste en un travail par groupes de trois élèves pendant environ 20 minutes, suivi d'une mise en commun en demi-groupe classe.

Les objectifs d'apprentissage définis par le professeur⁵ sont la construction par les élèves d'un savoir critique sur l'interprétation, les rendant capables d'argumenter. Cela passe par l'accès au sens symbolique de la dernière page de ce roman d'éducation où le héros a été confronté à quatre figures de la paternité dont les deux principales sont Goriot (père fusionnel jusqu'à la démesure) et Vautrin (père satanique). Le dispositif de trilogues argumentatifs doit faciliter la verbalisation et la coopération interprétative des élèves.

Nos objectifs de recherche sont la détermination des conditions de possibilité, pour une classe de Seconde, de la construction d'une interprétation sur un texte littéraire qui garde des traces de problématisation, raison pour laquelle nous recourons au losange de Michel Fabre ; mais aussi de comprendre les processus qui permettent la construction d'une telle interprétation, en nous appuyant sur l'approche socio-historique des interactions langagières (Vygotski, Bakhtine, Bernié 2002, Jaubert & Rebière 2001) ; enfin de repérer les difficultés des élèves lors d'une telle construction, et plus largement, pour l'acquisition de savoirs problématisés.

Analyse de l'activité des élèves :

9 élèves ont été enregistrés dans une salle de classe mitoyenne⁶ pendant que le professeur restait avec les autres groupes dans sa salle. La mise en commun en classe a également été enregistrée. Nous disposons, enfin, de la transcription des entretiens post-séance avec chaque groupe et avec le professeur.

Notre premier cadre théorique est celui de l'approche socio-constructiviste des interactions langagières en tant que facteur d'apprentissage chez les élèves. Contrairement à la conception

⁵ Ils ont été définis à partir des textes officiels (ici l'étude d'un roman réaliste ou naturaliste du XIX^{ème} siècle, obligatoire dans le programme de Seconde), en lien avec les analyses qui ont précédé la séance (dans cette séquence organisée autour de la problématique générale : « comment Rastignac devient-il un homme ? Le roman est-il un genre adapté pour montrer cette évolution ? »), le tout en accord avec les objectifs du chercheur.

⁶ L'enregistrement de trois groupes de trois élèves nous a paru nécessaire pour faire apparaître suffisamment les variables didactiques.

cognitivist d'un langage qui ne serait que le véhicule communicationnel de la pensée (conception qui ne s'intéresse qu'à l'énoncé final, non aux ratures et brouillons qui peuvent être très signifiants), cette approche voit le langage comme un ensemble « d'outils cognitifs, instrument de coopération sociale dans et par lequel se négocient des formes de discours, des significations »⁷. Dans cette perspective, la signification n'appartient pas au mot propre mais se construit dans l'interaction ; c'est au travers de leurs activités argumentatives que les interlocuteurs développent et/ou contestent leurs énoncés, délimitent et mettent en relation les objets du discours, travail qui contribue à la construction des concepts⁸.

Nous empruntons à Bruno Lebouvier (2012, CREN, Université de Nantes) une schématisation des interactions langagières des élèves inspirée de cette approche qui montre comment s'effectue, à travers le processus dialogique, la coopération des élèves dans l'activité de problématisation et comment progresse la connaissance :

		Interactions langagières des élèves	Opérations de schématisation du discours	Postures des acteurs dans l'échange	Traitement argumentatif du problème
--	--	--	--	---	---

1) les opérations de schématisation du discours : ce dont parlent les élèves (le thème), ce qu'ils en disent (le propos), comment ils reformulent le questionnement sur le texte ; leurs modes de désignation des éléments du texte et des réponses à apporter.

2) les éléments de position énonciative : ce que les acteurs estiment être leur rôle et activité dans la situation de débat, comment ils s'y impliquent.

3) les modalités argumentatives de prise en charge du problème et progrès de la connaissance : position, reconstruction ou résolution du problème (explication, comparaison, évaluation, émission d'hypothèses, spécification des données du problème, mise en relation de données avec des raisons

⁷ JAUBERT, M. (2007), p. 43. *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux. Cf. aussi GRIZE, J-B, 1990, *Logique et langage*, Ophrys, Paris.

⁸ PLANTIN Chr. (1996) « Le trilogie argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas ». In: *Langue française*, n°112 *L'argumentation en dialogue*. pp. 9-30.

ou concepts); les types d'argument et de raisonnement qui font évoluer le discours vers des réponses acceptables.

Tableau 1 : interactions langagières du groupe A

Épisode 1 :

		Interactions langagières des élèves	Opérations de schématisation du discours	Postures des acteurs dans l'échange	Traitement argumentatif du problème
1	Anaïs	- Attends, déjà là on peut dire là, c'est qui les deux pères spirituels ?	Auto-reformulation partielle de la question 1	Les tours de parole 1 à 9 manifestent l'engagement coopératif de chaque membre du groupe dans le débat comme proposant, opposant / précisant ou contradicteur, sans spécialisation dans un rôle unique	Recherche des données et des conditions de la quest° 1 <u>Hypothèse n°1</u> : Goriot ou Vautrin
2	Oria.	- Mais elle n'en demande qu'un seul ?	Précision sur le mode singulatif du questionnement		
3	Côme	- Oui, oui, mais euh...			
4	Anaïs	- C'est qui l'autre, il s'appelle comment, déjà ? Vautrin !			
5	Anaïs	- Oui			
6	Oria	- Donc c'est Goriot ou Vautrin !	Connecteur logique → Formulation d'une 1 ^{ère} hypothèse		
7	Anaïs	- Oui mais là il parle juste de l'enterrement, dans cette partie-là.			
8	Oria.	- Je pense, oui.			
9	Anaïs	- Dans ce dénouement, oui, dans ce dénouement, ça c'est le dénouement, c'est la fin, c'est la fin du texte.	Restriction du champ de recherche à l'extrait imposé		

Épisode 2 :

141	Oria.	- Donc à la fin du coup c'est l'influence de Vautrin, puisque Vautrin il a dit que ben voilà donc la vie n'était pas facile, et tout, qu'il fallait se battre. Et du coup vers la fin il euh, il regarde comme il dit le beau monde d'en haut, et il dit : « À nous deux maintenant » ça veut dire euh, voilà il va se battre pour avoir la vie qu'il veut, enfin, avec les riches. Du coup il y a deux figures.	Nombreux connecteurs (« donc », « puisque », « du coup ») qui marquent la nature argumentative du discours et la progression du raisonnement		<u>Hypothèse n°4 (bis)</u> : influence déterminante de Vautrin <u>3 arguments à l'appui de l'hypothèse 4 à la fin du texte</u> : 1) le regard surplombant d'Eugène, signe de domination 2) son défi
-----	-------	--	--	--	--

					napoléonien 3) sa combativité pour conquérir argent et pouvoir
--	--	--	--	--	---

Épisode 3 :

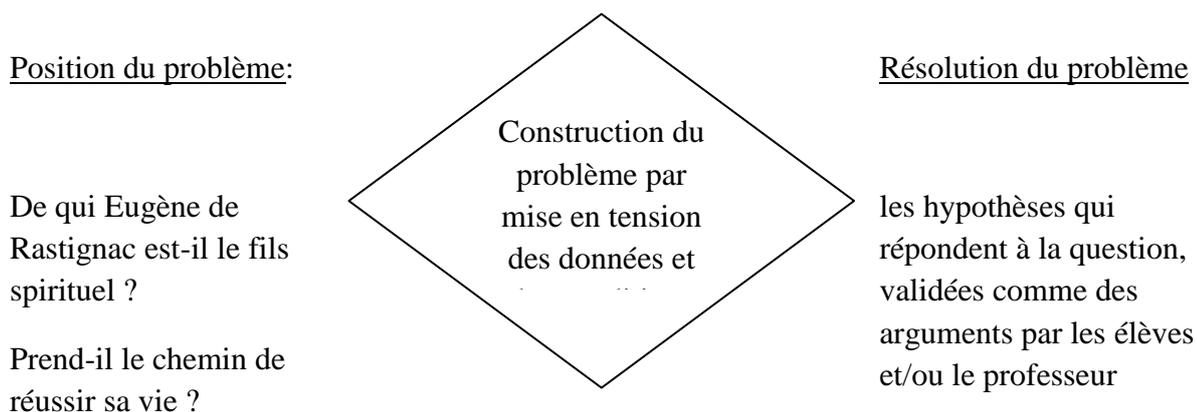
151	Oria.	- Donc pour la question 2 : « prend-il le chemin de réussir sa vie selon vous ? », donc moi j'ai répondu oui. - C'est tout ?		O. endosse à son tour le rôle de proposant du groupe par sa volonté d'activer la réflexion sur la 2 ^{ème} question	<u>Hypothèse n°5</u> : Eugène prend le chemin de réussir sa vie
152	Côme	- Oui parce que... non mais j'ai surligné là. C'est tout ! Parce que...	Combinaison de plusieurs discours (résumé narratif de la dernière partie du texte + schématisation explicative de l'influence relative des différentes forces auxiliaires dans la quête du héros) qui montre que le lien entre les deux questions est compris.	C. en demande de justification (152)	
153	Oria.	il, euh... - Ben à la fin surtout.			
154	Anaïs	- Oui « A nous deux maintenant ». Il veut se battre pour euh... Comment ? Voilà, il va manger, il va dîner chez Madame de Nuncingen, donc, qui est, qui euh l'influence, qui dans le livre est l'aristocratie, voilà, du coup cela ne lui a pas servi de leçon, quoi, l'histoire du père Goriot, puisqu'au final il veut quand même devenir quelqu'un de riche et d'influent.		155-156 : nouvel épisode de recherche convergente	<u>Indice / argument 1</u> :
155	Oria.	- Ca veut dire que c'est Vautrin qui a eu plus d'influence que le père Goriot.	Réponse comparative et conclusive à la question 1		sa combativité <u>Réaffirmation et validation de l'hypothèse n°4</u> par comparaison : Vautrin l'emporte sur Goriot
156	Anaïs				

Le second cadre théorique pertinent pour observer la construction du problème est celui de la problématisation dont le losange de Michel Fabre offre une modélisation :

Conditions :

Cadres de nécessité relatifs au genre littéraire du roman d'apprentissage,
au schéma actanciel de la quête romanesque du héros

(dont les valeurs incluses dans l'objet de sa quête) et au langage métaphorique de Balzac



Données :

Les références à l'épisode final de l'enterrement du père Goriot

(dénouement du roman) et aux autres épisodes du roman en intratextualité

Figure 1 : modélisation de la position-construction et résolution du problème

« De qui Eugène de Rastignac est-il le fils spirituel dans ce dénouement romanesque ? Prend il le chemin de réussir sa vie selon vous ? »

Le **tableau 2 ci-dessous** montre comment les trois élèves du groupe A, dans le jeu dialectique entre données et conditions, élaborent leurs hypothèses argumentatives.

Construction de l'hypothèse n°4 Vautrin

<u>Données recueillies</u>	<u>Condition n°1 :</u> <u>nécessités propres au cadre</u>	<u>Condition n°2 :</u>
----------------------------	--	------------------------

<p><u>par les élèves :</u></p> <p>libellé de la question et éléments textuels puisés dans l'épisode final de l'enterrement du père Goriot ainsi que dans d'autres passages du roman en intratextualité</p>	<p><u>générique du texte</u></p> <p>compréhension de la logique narrative du dénouement du roman d'apprentissage :</p> <p>une fonction de clôture du schéma narratif qui nécessite d'interpréter les dernières actions et paroles en lien avec la quête de savoir du héros</p>	<p><u>nécessités propres au cadre</u> <u>discursif du texte</u></p> <p>compréhension de la dynamique de l'action et du réseau de relations entre les personnages : les notions corrélatives de père et fils spirituels correspondent nécessairement à des positions de destinataire, destinataire ou adjuvant dans le schéma actanciel</p>
--	--	--

<p><u>Données intertextuelles</u> (lecture de l'extrait à la lumière d'autres passages du roman) :</p> <p>« Vautrin a dit que la vie n'était pas facile, qu'il fallait se battre. »</p> <p><u>Données puisées dans</u> <u>l'extrait :</u></p> <p>« Il regarde comme il dit le beau monde d'en haut, et il dit : À nous deux maintenant ! »</p> <p>« Il va dîner chez Madame de Nucingen, qui dans le livre est l'aristocratie »</p>	<p><u>Inférences nécessaires :</u></p> <p>« À la fin c'est l'influence de Vautrin, puisque Vautrin a dit que la vie n'était pas facile, qu'il fallait se battre. Et du coup vers la fin [Rastignac] regarde comme il dit le beau monde d'en haut, et il dit : « À nous deux maintenant » Il va se battre pour avoir la vie qu'il veut avec les riches. Du coup il y a deux figures. »</p> <p>« Il va dîner chez Madame de Nucingen, qui dans le livre est l'aristocratie, du coup cela ne lui a pas servi de leçon, l'histoire du père Goriot, puisqu'au final il veut quand même devenir quelqu'un de riche et d'influent. »</p>	<p><u>Inférences nécessaires :</u></p> <p>« Même quand il doit payer, on retrouve l'influence de Vautrin. »</p> <p>« [C'est Vautrin] qui influence [Rastignac] puisque'il veut se battre »</p> <p>« Ça veut dire que c'est Vautrin qui a eu plus d'influence que le père Goriot. »</p> <p>« Donc je ne marque plus que c'est Goriot. »</p> <p>« Moi non plus ».</p>
---	---	---

Analyse des apprentissages des élèves :

Trois types de questions sont envisagées au sujet des apprentissages réalisés à travers la coopération langagière et le travail de position-construction-résolution du problème :

1) Questions de type cognitif :

Le problème étant posé par le professeur, les élèves sont-ils capables de réemployer des savoirs préalables pour répondre aux questions ? Se précipitent-ils directement vers la solution par des hypothèses gratuites non fondées sur le texte ou la logique narrative du récit⁹, ou sont-ils réellement dans la construction du problème en cherchant à faire entrer les données du texte dans des cadres interprétatifs préconstruits ou réciproquement en s'interrogeant sur les cadres de lecture qui peuvent donner sens aux indices qu'ils prélèvent dans le texte ?

2) Questions de type didactique (incluant l'épistémique) :

Dans le cas où les élèves sont effectivement engagés dans la construction du problème, restent-ils dans le dispositif didactique élaboré par le professeur pour faire construire les savoirs précis de la séquence, ou débordent-ils de ce cadre de réflexion en se posant d'autres questions marginales ou en conceptualisant par exemple la notion de fils spirituel en lien avec le parcours initiatique du héros dans un sens non prévu par le professeur?

3) Questions portant sur la capacité argumentative des apprenants :

Au cœur de la démarche de problématisation, les élèves parviennent-ils à argumenter correctement dans le jeu dialectique de mise en tension des données et des conditions ? Quelles compétences de lecture mobilisent-ils et qu'en est-il des raisonnements qu'ils proposent ? Comment soumettent-ils à la critique leurs hypothèses et parviennent-ils à les valider ? Peut-on dire en fin de compte qu'ils ont construit de nouveaux savoirs et renforcé leurs compétences de lecture littéraire, à savoir les compétences linguistique, logique, encyclopédique, rhétorico-pragmatique et idéologique¹⁰ ?

Résultats :

⁹ La pensée plate et unidimensionnelle qui ne distingue pas données et conditions. BACHELARD G (1949) *Le Rationalisme appliqué*. Paris, Vrin

¹⁰ Compétences qui font consensus et que la lecture présuppose en même temps qu'elle les institue. ROUXEL A (2012) « Qu'entend-on par lecture littéraire ? » <http://eduscol.education.fr/>

Sur un plan pédagogique, il se confirme que l'activité fait sens pour les élèves. Même s'ils confondent Christophe avec Hector Bianchon¹¹ et mettent du temps à identifier les « gens » qui suivent la dépouille du père Goriot¹², les trois élèves de ce groupe parviennent à se faire une représentation mentale du rôle de cet épisode final dans le parcours initiatique du héros, son mûrissement et sa décision d'aller dîner chez la baronne de Nucingen (dimension objective de référence) ; le nombre de tours de paroles (178) et le niveau de coopération dans leurs répliques montre qu'ils sont enrôlés dans la tâche (dimension subjective de la manifestation¹³) ; enfin il y a une réelle interrogation sur la notion de père spirituel et un début de réflexion sur ce que veut dire « réussir sa vie » (dimension logique de l'activité conceptuelle)¹⁴.

Sur les plans cognitif, didactique-épistémique et argumentatif, on constate que les élèves ne sont pas dans la résolution hâtive ou hasardeuse du problème mais s'efforcent bien de le construire. Ils n'interprètent pas la première question du professeur sur la figure paternelle opérante dans le texte comme une simple devinette mais d'abord comme une énigme (épisode des tours de parole 14 à 125), puis comme une question qui prête à controverse et donc nécessite aussi d'argumenter (épisode 127 à 141 auquel s'ajoute le tour de parole n°156). Ils proposent ainsi 5 arguments en faveur de la paternité spirituelle du père Goriot et leur en opposent 3 en faveur de Vautrin. De même pour la deuxième question « Eugène prend-il le chemin de réussir sa vie ? » dont ils perçoivent le lien avec la première (155-156), qui mobilise jusqu'à 9 arguments et semble tourner à la controverse au tour de parole 177. Du début à la fin les élèves sont engagés dans un processus de co-élaboration du sens du texte, posent correctement le problème en s'interrogeant pour savoir s'il faut trouver une seule ou plusieurs figures paternelles, soumettent à la critique leurs propres énoncés, mobilisent des références intertextuelles pour éclairer l'influence respective du père Goriot et de Vautrin sur le parcours initiatique et les choix d'Eugène de Rastignac, s'engagent dans une interprétation du langage symbolique de Balzac (la ruche bourdonnante et le miel parisiens, la symbolique du haut et du bas selon laquelle le déchu socialement monte spirituellement pendant que l'ambitieux descend moralement) et amorcent un questionnement sur l'écart possible entre « réussir dans la vie » et « réussir sa vie ». L'avancée de la connaissance se fait par une progression

¹¹ Aux tours de parole n°24-25 et 87-88. Christophe est le factotum de la pension Vauquer, Hector Bianchon est l'étudiant de médecine condisciple d'Eugène dans la pension Vauquer, qui soigne le père Goriot et l'accompagne avec Eugène dans sa dernière demeure.

¹² Cf les tours de parole 42-46, 62-63, 90-91 et 95.

¹³ Psychologiquement assimilable à la motivation, à un rapport positif à la tâche.

¹⁴ Nous convoquons ici les trois dimensions du sens de DELEUZE G. (1969), *Logique du sens*, Paris, Minuit.

linéaire et cyclique où les mêmes arguments sont repris et approfondis. L'emploi de connecteurs logiques et modalisateurs d'opinion montre que les hypothèses sont soumises à la critique.

Discussion :

La lecture problématisée des textes littéraires met les élèves au travail et peut leur permettre de construire des compétences de lecture à certaines conditions :

- Le professeur doit avant tout déterminer avec précision les savoirs à faire acquérir aux élèves ; le dispositif de travail est au service du questionnement.
- On ne peut problématiser sans savoirs ; le professeur doit donc s'assurer des pré-requis nécessaires à la réussite de l'activité, qui se construisent en amont tout au long de la séquence.
- Parmi les pré-requis figure la compréhension littérale du texte¹⁵. Le professeur doit s'en assurer au moyen d'un hors-texte, d'annotations ou mieux encore en faisant vérifier cette compréhension avant de lancer le travail de problématisation.
- Le degré d'ouverture du questionnement problématique doit être suffisant pour permettre aux élèves de mettre en relation données et conditions¹⁶ et en même temps doit limiter les possibilités de réponse pour rester à leur portée.
- La question « De qui Eugène de Rastignac est-il le fils spirituel? » était habile et l'analyse des données recueillies le démontre. Toutefois, dans sa formulation complète elle pose un problème. En effet elle délimite un empan temporel et scriptural réduit au moyen de la précision « dans ce dénouement romanesque ». Elle oriente donc vers une double réponse, une réponse qui prendrait en compte le roman dans son ensemble, une autre qui s'attacherait uniquement à l'excipit, le problème pouvant alors porter non sur le choix entre quatre pères potentiels, mais sur la discordance ou la concordance entre l'interprétation que le lecteur bâtit au fil de la lecture de l'œuvre et celle qu'il bâtit lors de la lecture de la dernière page. En d'autres termes, cela revient à poser la question du retournement. C'est peut-être ce que le professeur a voulu faire découvrir, mais ce n'est pas le chemin sur lequel se sont engagés les élèves.

¹⁵ Les élèves des trois groupes enregistrés ont perdu un temps précieux à identifier certains personnages du texte.

¹⁶ Michel Fabre recense trois contraintes des dispositifs de problématisation : la sélection des savoirs à faire construire aux élèves, le déploiement et le maintien de la distinction entre données et conditions et le degré d'ouverture du questionnement, entre un questionnement totalement ouvert et le questionnement fermé qui fournit entièrement aux élèves les données et les conditions (cf. FABRE M. et MUSQUER A. (2009), « Comment aider l'élève à problématiser, les inducteurs de problématisation, Les inducteurs de problématisation », in *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, CERSE, vol. XLII, n° 2.

- Les élèves lisent le texte avec leurs connaissances. Leur demande d'aide résulte du besoin d'acquisition des savoirs qui leur manquent mais ils ne sont pas toujours conscients des blocages qui les empêchent d'aller plus loin dans le processus de réflexion. Le professeur ne doit donc pas hésiter à intervenir pour mettre en jeu les inducteurs¹⁷ qu'il juge pertinents. Chaque groupe de travail présente des besoins spécifiques auquel il faut être attentif.

Conclusion :

Quant aux indicateurs de problématisation, on peut signaler :

- la façon dont s'opèrent les enchaînements afin de suivre les mouvements argumentatifs (enchaînement sur son propre propos / sur le propos d'autrui) et voir comment se tressent plusieurs fils discursifs, comment s'opère le processus de circulation des idées ou des thèmes et comment se configurent les rapports entre locuteurs et entre les propos tenus (influence, soumission, opposition, adhésion... reprise, décomposition des thèmes, complémentation...); cf tableau 1, épisode 3.
- les rapports logiques que signalent les connecteurs et la portée de ceux-ci (selon les segments sur lesquels ils portent), afin de voir se dessiner les mouvements ou dénivelés discursifs (tableau 1, épisode 2)
- les tentatives de définition, leurs différentes formes, les objets auxquelles elles s'intéressent, les attributs qu'elles retiennent et bien sûr, la posture qu'elle confère à leur énonciateur ainsi que leur rôle dans la progression de la réflexion collective (tableau 1, épisode 2 et tableau 2).

¹⁷ FABRE M., MUSQUER A. (2009 a), « Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation », in *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, CERSE, vol. XLII, n° 2.

BIBLIOGRAPHIE

MEYER M. (1992), *Langage et littérature*, Paris, PUF.

FABRE, M. « Qu'est-ce que problématiser ? Genèse d'un paradigme », *Recherches en Education*, n°6 janvier 2009

FABRE M., MUSQUER A. (2009 b), « Quels outils pour la problématisation ? Analyse d'une banque de situations-problèmes », *Spirale, revue de recherches en éducation, supplément électronique, Spiral- E*.

FABRE M., MUSQUER A. (2009 a), « Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation », in *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, CERSE, vol. XLII, n° 2.

SIMON François, SCHMEHL-POSTAÏ Annette et HUCHET Catherine, « *Le Parcours Problema Littérature* : une modélisation de possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à l'école primaire », *Repères*, 51 | 2015, 177-191. [En ligne], 51 | 2015, mis en ligne le 04 septembre 2015, consulté le 08 février 2016. URL : <http://reperes.revues.org/915>