# LE DÉBAT INTERPRÉTATIF DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE LA LITTÉRATURE À L'ÉCOLE

Ana Dias-Chiaruttini

▶ **To cite this version:**

Ana Dias-Chiaruttini. LE DÉBAT INTERPRÉTATIF DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE LA LITTÉRATURE À L'ÉCOLE. Education. Université de Lille 3, 2010. Français. NNT : 2010LIL30049 . tel-01223578

**HAL Id: tel-01223578**
**https://hal.science/tel-01223578**

Submitted on 3 Nov 2015

**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.

**Université Lille 3 – Charles de Gaulle**

**UFR de Sciences de l'Éducation**

École doctorale Sciences de l'Homme et de la Société

# LE DÉBAT INTERPRÉTATIF DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE LA LITTÉRATURE À L'ÉCOLE.

**Ana DIAS-CHIARUTTINI**

Thèse de Doctorat
en sciences de l'éducation (didactique du français)
Soutenue le 26 octobre 2010

**Sous la direction de Bertrand DAUNAY et Yves REUTER**
TOMES 1&2

## Jury :

Bertrand Daunay, Professeur à l'université de Lille 3

Isabelle Delcambre, Professeure à l'université de Lille 3

Jean-Louis Dufays, Professeur à l'université catholique de Louvain-La-Neuve

Anne Jorro, Professeure à l'université de Toulouse 2

Marie-Claude Penloup, Professeure à l'université de Rouen

Yves Reuter, Professeur à l'université de Lille 3

# Remerciements

Ce travail doit énormément au soutien et à l'accompagnement de Bertrand Daunay et d'Yves Reuter qui m'ont toujours témoigné leur confiance et m'ont tout au long des étapes de ce parcours encouragée. Ils ont fait preuve d'indulgence, de bienveillance et d'une grande disponibilité. Ensemble, ils ont dirigé ce travail avec les exigences scientifiques et les valeurs humaines qui leur sont unanimement reconnues. Chaque rencontre fut stimulante et enrichissante… qu'ils soient ici assurés de ma très grande reconnaissance.

Ces cinq années se sont écoulées au rythme des séminaires de l'équipe Théodile, mon travail en est empreint. J'y ai toujours trouvé une écoute attentive en particulier auprès de Cora Cohen-Azria et Anne-Marie Jovenet qui ont accompagné nos réunions de doctorants, une aide précieuse à l'écriture de mes articles, tout particulièrement auprès de Dominique Lahanier-Reuter, Maria Pagoni, Élisabeth Nonnon, Antoine Thépaut, Nicole Tutiaux-Guillon. J'ai beaucoup de sympathie et de reconnaissance pour tous les membres de Théodile dont la très chaleureuse équipe des doctorants. Leur soutien, leur témoignage d'amitié ont compté.

J'ai pu bénéficier d'aménagements de mon temps de service octroyés par l'INRP et l'institution dans laquelle j'exerce, l'IUFM devenue école interne de l'université d'Artois. Ces aménagements m'ont permis de mener à bien ce projet. Que ces instances en soient ici remerciées.

Ma reconnaissance revient également aux enseignants qui ont accepté de participer à cette recherche, aux Inspecteurs de l'Éducation Nationale qui ont autorisé ma présence dans les écoles et tout particulièrement à Anne Delafont pour son accueil chaleureux. En garantissant l'anonymat des enseignants, je me suis privée du plaisir de les citer, mais je tiens à réitérer ma gratitude et rappeler combien je leur suis redevable.

Une thèse autour de la notion de débat appelle au débat. C'est dire combien je suis reconnaissante à l'égard des membres du jury pour les riches discussions à venir, et le temps consacré à l'évaluation de mon travail.

Merci à tous ceux qui m'ont lue, relue, soutenue… et tout particulièrement à Sandrine Baralle, Pierre Carion, Nathalie Denizot, Dominique Delacour, Béatrice Ferrier, Oria Fertikh, Zohra Fertikh, Véronique Fouache, Pierre Herlent, Aziz Jellab, Maria Kreza, Brigitte Monfroy, Isabelle de Peretti, Maryline Van Landewick.

Dans cette longue liste de remerciements à jamais inachevée, il y a aussi ceux dont la vie fut bouleversée par ce travail de thèse, qui n'aurait pu s'accomplir sans leur immense soutien :
À mes parents, qui m'ont transmis le sens de l'engagement.
À vous, Théo et Zoé qui enivrez ma vie de vos rires.
À toi, Jean, sans qui tout serait dépourvu de sens.

# Sommaire

Tome 1

Remerciements ..... 0

Sommaire ..... 2

Introduction générale ..... 5

Partie 1. Topographie de l'émergence et de la formalisation d'un genre disciplinaire dénommé DI 15

Chapitre 1. De la notion de débat scolaire à celle de genre disciplinaire ..... 18

1 Émergence du débat dans les disciplines scolaires ..... 20

2 Les modélisations des débats disciplinaires : lieux de spécificités et de croisements des genres disciplinaires ..... 36

3 Le DI dans l'histoire de la discipline *français* ..... 53

4 Conclusion du chapitre 1 ..... 68

Chapitre 2. Les lieux de formalisation du genre DI ..... 69

1 L'apport de la référence à la pratique de conversation littéraire ..... 70

2 L'apport des théories de la réception et de la lecture littéraire ..... 76

3 Le paradigme de l'interprétation à l'école primaire ..... 81

4 L'institutionnalisation de la littérature de jeunesse ..... 91

5 Conclusion du chapitre 2 ..... 101

Chapitre 3. Modélisations du genre DI ..... 102

1 Les modèles du genre d'après les didacticiens ..... 103

2 La prescription officielle et institutionnelle du genre ..... 119

3 Les formalisations du genre à travers les manuels scolaires ..... 133

4 Conclusion du chapitre 3 ..... 153

Conclusion de la partie 1 : topographie d'un genre caractérisé ..... 155

Partie 2. Le genre DI reconstruit d'après les discours des enseignants et celui des élèves .... 159

Chapitre 4. Considérations méthodologiques : recueil et analyse de la parole des enseignants 162

1 Le questionnaire destiné aux enseignants ..... 164

2 Les entretiens menés avec les enseignants ..... 169

3 Conclusion du chapitre 4 ..... 173

Chapitre 5. Conceptions du genre DI et évolution des pratiques de l'enseignement de la lecture et de la littérature ..... 175

1 Réceptions et mises en œuvre déclarées des programmes de 2002 ..... 176
2 Évolution déclarée de l'enseignement de la lecture et de la littérature ..... 185
3 Caractéristiques du DI d'après le discours des enseignants ..... 205
4 Conclusion du chapitre 5 ..... 241
Chapitre 6. Le discours des élèves sur le genre DI ..... 244
1 Les dimensions orale et lecturale du genre ..... 247
2 Une représentation de la discipline scolaire ..... 249
3 Le ressenti des élèves ..... 252
4 Conclusion du chapitre 6 ..... 256
Conclusion de la partie 2 : le genre cerné par le discours des enseignants et des élèves ..... 258
Partie 3. Le genre DI décrit à travers ses pratiques ..... 261
Chapitre 7. Considérations méthodologiques : du recueil des données à la construction des documents de recherche ..... 264
1 Des données aux documents de recherche ..... 264
2 L'analyse des situations de classe : choix des degrés et des outils de l'analyse ..... 271
3 L'analyse des pratiques enseignantes ..... 278
4 Conclusion du chapitre 7 ..... 284
Chapitre 8. Les styles enseignants et le format de la communication scolaire ..... 286
1 Styles de gestion des échanges ..... 288
2 Styles et gestes qui structurent la construction du métatexte ..... 319
3 Styles enseignants et pratiques du genre ..... situations 345
4 Conclusion du chapitre ..... 348
Chapitre 9. Élaboration du métatexte : Tâches et performances observées en situation de DI 351
1 Le DI emprisonné dans un format scolaire ..... 352
2 Les activités discursives caractéristiques du métatexte ..... 369
3 Vers des modalités de lecture scolaire de l'œuvre littéraire ..... 406
4 Conclusion du chapitre 9 ..... 422
Conclusion de la partie 3 : l'élaboration du métatexte ..... 425
Conclusion générale ..... 429
Index des noms cités ..... 450
Table des tableaux et graphiques ..... 456
Bibliographie ..... 458
Tome 2
Annexe 1. Tableau récapitulatif des prescriptions du débat dans les documents d'accompagnement, *Littérature*, parues en 2002 et 2004 ..... 511

Annexe 2. Interprétation symbolique proposée pour les ouvrages des deux listes parues en 2002 et 2004 ..... 518

Annexe 3. Corpus des consignes des activités relevant du « débat » dans les manuels de lecture ..... 525

Annexe 4. Le questionnaire diffusé auprès des enseignants ..... 565

Annexe 5. Le questionnaire distribué aux élèves ..... 587

Annexe 6. Présentation de l'échantillonnage des enseignants et des classes observées ..... 601

Annexe 7. La transcription des entretiens ..... 602

Annexe 8. Corpus d'œuvres déclarées étudiées en une année scolaire ..... 753

Annexe 9. Tableau synoptique des séances de DI ..... 759

Annexe 10. Les documents distribués en classe ..... 762

Annexe 11. Discours scolaire sur les œuvres choisies ..... 765

Annexe 12. Les transcriptions des situations de classe. ..... 770

Annexe 13. Écrits des élèves ..... 931

Table des matières ..... 1000

# Introduction générale

## *Formalisation d'un questionnement en didactique du français*

L'enseignement de la littérature à l'école primaire est un axe important de la didactique du *français* qui s'est considérablement développé ces deux dernières décennies. Les place et rôle de cet enseignement sont revus, redéfinis et ouvrent sur un double débat qui interroge diverses conceptions de la matrice[1] même de la discipline du *français*, ainsi que la définition de la lecture et de la littérature dans un degré d'enseignement spécifique : l'école élémentaire. En effet, la littérature n'a jamais été absente des bancs de l'école et elle constitue un pôle autour duquel la discipline du *français* s'est constituée, à partir de la laïcisation de l'institution scolaire dans les années 1880 (Chartier, 2008 ; Collinot, 1999). Elle a longtemps été considérée comme un support privilégié des apprentissages du *français* et son enseignement, bien que charnière dans l'histoire de la discipline scolaire, a peu été problématisé (Reuter, 1992a) jusque récemment. Yves Reuter, en 1992, souligne l'importance des rapports qu'elle entretient avec les autres enseignements de la discipline, en les jugeant « considérables » (Reuter, 1992a, p. 55). Toutefois sous l'impulsion des travaux des didacticiens et notamment ceux dirigés par Catherine Tauveron (1999, 2001, 2002a, 2004) et la place privilégiée qui lui est conférée dans les programmes scolaires de 2002, on peut considérer que cette sous-discipline s'autonomise à l'école primaire et révise ses rapports et ses modes d'articulation avec les autres enseignements du *français*. Ce qui amène certains didacticiens à la considérer comme une discipline scolaire autonome (Bishop & Ulma, 2007) alors que d'autres s'interrogent sur le devenir de la discipline du *français*[2], Jean-Paul Bernié (2004) stipulant même sa disparition. Pour ma part, je considère que la formalisation de cet enseignement *reconfigure*[3] la discipline scolaire du *français,* mais qu'elle ne s'y substitue pas,

1. Je recours ici à la notion de « matrice » telle que Michel Develay (1992, 2000) à la suite de travaux de Tomas Kuhn (1962) la conceptualise, à savoir un « principe d'intelligibilité d'une discipline » (Develay, 1992, p. 43) qui rend compte d'une logique consensuelle d'adhésion à des propositions, partage de valeurs communes et de procédures didactiques, etc. La matrice d'une discipline évolue en fonction de choix idéologiques qui conditionnent les choix théoriques de l'enseignement de la discipline. La matrice d'une discipline participe à la définition de la notion de discipline scolaire. Pour Michel Develay une discipline scolaire peut être définie par « des objets qui lui sont spécifiques, des tâches qu'elle permet d'effectuer, des savoirs déclaratifs dont elle vise l'appropriation, des savoirs procéduraux dont elle réclame aussi la maîtrise, enfin une matrice disciplinaire qui la constitue en tant qu'unité épistémologique, intégrant les quatre éléments précédents lui donnant sa cohérence » (ibid. p. 32). Il faut ajouter un cinquième élément que sont les connaissances conditionnelles qui relève des connaissances à mobiliser dans une situation précise. La notion m'intéresse en ce qu'elle permet de porter « un point de vue qui, à un moment donné, est porté sur un contenu disciplinaire et en permet la mise en cohérence » (ibid. p. 47). Toutefois, dans la suite de la réflexion, je recours à la notion de « configuration disciplinaire » empruntée à Yves Reuter et Dominique Lahanier-Reuter (2004) qui permet d'analyser l'ensemble des composantes d'une discipline scolaire : les prescriptions ; l'encadrement des pratiques, les pratiques enseignantes, les représentations des acteurs, etc. La notion de configuration disciplinaire ne se limite pas aux savoirs et à leur enseignement mais prend en compte des composantes qui relèvent de la didactique, à savoir les pratiques enseignantes, les représentations des élèves, les curricula, etc. C'est en partie à travers ces composantes que j'analyse mon objet de recherche et interroge l'évolution de la discipline scolaire qu'est le *français*.
2. Le colloque de l'AIRDF de 2004 à Québec est particulièrement significatif de ces débats : *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale*, (dont les actes sont à consulter sur le site : http://www.colloqueairdf.fse.ulaval).
3. J'emprunte le terme à Yves Reuter et Dominique Lahanier-Reuter (2004)

de même qu'elle ne remplace pas d'autres enseignements, en particulier celui de la lecture. En effet, je rejoins Yves Reuter (1992a) et Jean-Louis Dufays et *alii* (2005) qui insistent sur la nécessaire distinction entre ces deux objets − lecture et littérature − qui dialoguent et divergent au sein même de la discipline du *français* et ne peuvent − me semble-t-il − être pensés autrement que par leur articulation et leur complémentarité dans le premier degré de l'école française. Par ailleurs, si la littérature ne peut être considérée comme un enseignement *nouveau* à l'école élémentaire, elle peut être envisagée comme un enseignement renouvelé et à nouveau *codifié*[4]. Il institue un corpus de textes littéraires valorisés pour et par l'école primaire, des modalités d'enseignement, des compétences spécifiques qui dessinent ainsi les contours d'une *formalisation*[5] « de modes de lecture » qu'Yves Reuter (1992a) qualifie de : « autres que courants ».

C'est dans ce domaine de la didactique du *français* que s'inscrit le travail que je présente, il soulève une question essentiellement didactique, celle de l'émergence et de la formalisation du débat interprétatif (désormais DI). Au début des années 2000, ce *genre* émerge en France[6], il est expérimenté, formalisé, modélisé, officiellement prescrit en 2002, quelque peu mis à l'écart par les programmes de 2008. Il participe du renouvèlement de l'enseignement de la littérature et m'amène à interroger les diverses composantes de la configuration de la discipline (Reuter & Lahanier-Reuter, 2004) pour comprendre ce qui change, ce qui demeure, ce qui disparait, ce qui apparait du fait de l'émergence de ce genre. D'où mon intention de décrire précisément les changements attendus par les diverses modélisations, les changements perçus par les enseignants, par les élèves et les changements observables dans les pratiques de classe, ainsi que les lieux de résistance au changement.

Je cherche à comprendre pourquoi et comment le DI émerge, comment il se *formalise* dans son contexte d'émergence et quels sont les effets de cette émergence et formalisation sur les enseignements d'une discipline telle que le *français*. Le choix de l'objet DI tient au fait qu'il m'apparait particulièrement pertinent pour interroger l'évolution de la discipline scolaire du *français*, en particulier le format de la leçon[7] de lecture et la construction du métatexte qui s'y produit. Mon usage de la notion de métatexte s'inscrit dans une visée didactique, et

4. J'emprunte le terme à Alain Viala (1987).
5. J'emprunte le terme à Yves Reuter (1996a, 1998a), je reviendrai *infra* sur son usage.
6. Ce qui ne signifie pas qu'il n'émerge pas dans d'autres pays francophones, au Québec, en Suisse romane ou en Belgique. C'est mon étude qui restreint le champ de cette émergence.
7. Je désigne ainsi les tâches qui structurent l'activité des élèves, les activités discursives qui s'y déploient et qui construisent le métatexte.

acquiert une acception beaucoup plus large que celle qu'en propose Gérard Genette (1982, p. 10) : « La relation [...] de « commentaire » qui unit un texte à un autre texte dont il parle, sans nécessairement le citer (le convoquer) voire à la limite sans le nommer ». Le métatexte est à prendre − dans le cadre de mon travail − au sens d'un « texte sur un texte » (Daunay, 1993, p. 101) la notion de *commentaire* pouvant être exclusive de certaines formes métatextuelles que j'analyse. Il me semble plus pertinent de définir la notion de la métatextualité à partir du sens élargi que propose Bertrand Daunay (*ibid.*). Le métatexte analysé se produit dans un contexte scolaire qui en fixe les normes. Il est un texte oral et/ou écrit que l'élève produit en situation de classe au sujet d'un texte qu'il est en train de lire ou qu'il a lu. Je m'intéresse à l'élaboration de ce discours extérieur au texte[8], qui porte sur le texte et qui construit une lecture de ce dernier dans un contexte scolaire, soit une lecture scolairement normée. Je pose que la norme de cette lecture se construit, en partie, à travers le DI, elle le caractérise.

Par ailleurs, bien que le DI soit préconisé dès la classe de grande section de l'école maternelle[9] dans certains modèles didactiques, notamment celui de Catherine Tauveron (2002), et à travers les textes officiels (BOEN, 2002) et institutionnels[10] (MEN, 2002, 2003, 2004), mon travail se limite au cycle 3 de l'école française, aux classes de CE2, CM1 et CM2[11] dans le cadre d'un apprentissage continué de la lecture. Le cycle 3 est aussi le cycle où les savoirs scolaires sont organisés autour de disciplines scolaires, notion importante dans le cadre de cette étude.

## *Choix théoriques*

Je catégorise mon objet de recherche à l'aide de la notion de *genre disciplinaire*, dont j'explicite mon usage et ma reconstitution de la notion tout au long de ce travail. C'est, cependant, un choix théorique et méthodologique qui cerne l'objet de cette étude et guide toute l'analyse et la description qui en sont proposées. Je pose ainsi le postulat que le DI puisse être décrit comme un genre disciplinaire et je mobilise les éléments qui définissent l'outil genre pour décrire mon objet de recherche. Outre, ma volonté de caractériser le DI comme un genre disciplinaire, je cherche aussi à expliciter ce que l'outil *genre disciplinaire* permet de construire comme connaissances sur mon objet de recherche, et éventuellement

8. Dans le champ littéraire, la question de la métatextualité est posée comme « l'ensemble des dispositifs par lesquels un texte désigne soit par la dénotation, soit par la connotation des mécanismes qui le produisent » (Magné, 1982, p. 71).
9. Enfants âgés de 5 à 6 ans.
10. Je désigne ainsi les documents d'accompagnement qui ont suivi la promulgation des textes officiels (*cf.* Daunay, 2003a).
11. Enfants âgés de 8 à 11ans.

celles qu'il écarte. Je suis bien consciente que le DI en tant que situation d'enseignement et d'apprentissage peut être considéré comme un dispositif didactique, un exercice, une activité, l'analyser en tant que *genre disciplinaire* c'est décider d'un parcours et de critères d'analyse que les autres catégorisations ne permettent pas d'effectuer. La notion de *genre disciplinaire* s'articule à mon projet d'analyser l'émergence d'un objet tel que le DI et permet de caractériser ses formalisations en tant que *genre d'enseignement* et *genre du discours enseigné et produit* dans le cadre institué d'une discipline scolaire.

Le second choix effectué n'est pas un outil, mais plutôt un cadre qui structure ma réflexion. La « configuration de la discipline » (Reuter & Lahanier-Reuter, 2004) à laquelle participe l'émergence du genre DI est une question didactique que j'analyse à travers les niveaux et les espaces d'un modèle de la didactique du *français*, celui que propose Yves Reuter (1994a, p. 99), centré sur les pratiques de classe. Il comprend deux niveaux distincts :

> Celui des théories et celui des pratiques. […] Il met en relation trois espaces : celui des contenus disciplinaires et de leurs théories de référence qui appartient en propre aux enseignants de la discipline, celui des pratiques enseignement-apprentissage et de leurs théories de référence (qui inclut les dispositifs d'enseignement-apprentissage, les acteurs qui y sont inscrits et les institutions dans lesquelles ils s'inscrivent) qui appartient à tous les enseignants, quelle que soit leur discipline, et l'espace des pratiques didactiques de la discipline et de leurs théories de références qui se constituent à l'interaction des deux précédents et qui par des sélections et interactions spécifiques qu'il opère, réorganise les contours des deux autres.

Comprendre comment les pratiques de classe modélisent le DI est une finalité de cette étude puisqu'elles sont révélatrices de la scolarisation effective d'un genre disciplinaire de l'enseignement-apprentissage de la lecture du texte littéraire et/ou de la littérature à l'école primaire. L'analyse et l'interprétation des pratiques du genre ne peuvent se faire que dans la mise en relation avec les espaces des références théoriques qui déterminent les contenus à enseigner, les modélisations du genre et leur théorie de référence. Ainsi, ce modèle contribue à spécifier l'enjeu de l'étude de l'émergence du genre, qui porte sur les interrelations entre les niveaux théoriques et pratiques, et les espaces que sont les théories de référence de la discipline, de la didactique, de l'enseignement-apprentissage. Au niveau théorique, il rend compte des espaces à interroger pour comprendre ce qui contribue à l'émergence et à la formalisation de ce genre dans un contexte spécifique, à un moment précis de l'histoire institutionnelle de l'école française et de la discipline *français*. Au niveau des pratiques, il permet d'identifier le discours sur le changement et les changements opérés sur le discours

métatextuel qui caractérise les séances d'enseignement de la lecture et de la littérature. Ensemble, ces deux niveaux contribuent à éclairer ce qui change, ce qui ne change pas et ce qui se maintient, grâce à cette émergence ou malgré l'évolution attendue de celle-ci. Comme le remarque Frank Marchand, en 1971, dans son ouvrage *Le français tel qu'on l'enseigne* (1971, p. 10) :

> Il arrive que l'on substitue un genre pédagogique à l'autre en croyant (parfois passionnément) faire un pas en avant. On ne voit pas toujours que les procédures ainsi réalisées sont strictement équivalentes aux procédures anciennes par le fait qu'elles se réfèrent à un fonds unique et permanent.

Interroger l'émergence d'un genre disciplinaire, c'est interroger ses causes et ses effets sur l'enseignement qu'il vise. Ce modèle détermine les espaces d'analyse du DI qui me permettent de le décrire comme un genre disciplinaire à travers ses contenus disciplinaires, ses pratiques, théories de référence et ses modèles didactiques, puis ses modèles d'enseignement sous-jacents et ses rapports avec la notion de débat, et enfin ses pratiques. L'architecture même de cette thèse se construit autour de ce modèle de référence.

Toutefois, les articulations entre ces niveaux et ces espaces, et les analyses qu'impose l'observation des pratiques du genre nécessitent des emprunts aux disciplines contributoires. Inévitables, certes, mais comme le précise Bertrand Daunay (2002a, p. 13) :

> Ceux-ci pour autant ne sauraient être de simples collages : ayant une visée théorique, la didactique se doit de reconfigurer les concepts qu'elle prend aux autres disciplines. À l'illusion d'une autonomie conceptuelle ou méthodologique ne doit pas se substituer une allégeance à telle ou telle théorie instituée théorie de référence : aussi est-il nécessaire de questionner et de discuter les concepts et/ou les méthodes utilisés.

Dans cette perspective, mes emprunts aux champs théoriques contributoires sont nombreux et divers, ils apparaissent à des étapes précises de la réflexion et font l'objet d'explicitations présentées tout au long de ce travail. Pour l'instant, je me contente de les présenter :

- l'histoire littéraire et celle de la critique littéraire, les théories de la réception et celles de la lecture littéraire, ainsi que les approches (dans le champ littéraire et philosophique) du concept d'interprétation pour précisément interroger les fondements théoriques du genre ;

- les approches didactiques du débat dans d'autres champs disciplinaires que le *français* : *l'éducation civique*, la *philosophie*, les *mathématiques* et les *sciences expérimentales* ;
- les théories psychologiques du travail, essentiellement les travaux d'Yves Clot (1999) et les travaux récents en ergonomie du travail des enseignants pour analyser les pratiques enseignantes du genre (Bucheton & Dezutter, 2008 ; Jorro, 1998, 2002) ;
- les sciences du langage, la sémiotique et la linguistique, en particulier l'analyse du discours et la pragmatique conversationnelle comme outil méthodologique pour analyser les interactions et le discours métatextuel produits en situation de DI dans les classes que j'observe et pour caractériser le genre disciplinaire dans sa dimension discursive.

## *Des choix méthodologiques : corpus de documents de recherche*

J'ai fait le choix d'une pluralité des types de données et de méthodes de collecte de ces données pour construire une approche du genre effectif. L'ensemble rend compte de la diversité qui caractérise les recherches en didactique du *français*. En m'appuyant sur le classement que propose Jean-Louis Dufays (2006a, p. 147), je dirais qu'elles sont : « [de] nature écrite, orale et audiovisuelle », elles proviennent des « apprenants, [des] enseignants, [de] l'institution scolaire, les didacticiens et les spécialistes de la langue et de la littérature qui représentent la "noosphère" de référence ».

Ce corpus des documents de recherche se compose précisément d'un questionnaire dont quatre-cent-vingt exemplaires ont été envoyés dans les écoles à destination des maitres du cycle 3. Soixante-dix-huit d'entre eux ont été renseignés. Douze classes d'observation ont été sélectionnées selon des critères très précis. Il était indispensable que les enseignants déclarent pratiquer le DI et qu'ils acceptent les conditions de cette recherche, à savoir un entretien d'environ une heure et demie, l'enregistrement d'une séance de classe, la diffusion auprès des élèves d'un questionnaire à l'issue de la séance observée.

Le choix de cette diversité : questionnaires ; entretiens ; observations enregistrées de situations de classe, se justifie par une approche quantitative et qualitative, mais surtout par une volonté d'élargir mon questionnement sur le genre et de croiser les discours sur ce dernier. Le questionnaire a permis d'identifier des modes et des conditions de réception des textes officiels qui prescrivent le genre, ainsi que des caractéristiques du genre reconstruites

par les déclarations de pratiques. Un autre questionnaire, cette fois-ci à destination des élèves, a permis de récolter leurs représentations, à l'issue de la observations des séance filmée, au sujet des tâches, des activités[12] et de leur ressenti. Les entretiens et les séances de classe retranscrits fournissent un matériau important pour décrire le genre tel qu'il est pensé et pratiqué. Cent-seize écrits d'élèves relevés lors des séances complètent ce travail de description et d'analyse pour comprendre les pratiques du genre.

Parallèlement, j'ai veillé à reconstruire le genre prescrit en croisant les espaces de prescriptions, de recommandations, d'émergence et d'absence. Dans cette perspective, je porte une grande attention aux travaux issus de la communauté des didacticiens du *français*, je m'intéresse aux modèles didactiques du genre que je confronte pour identifier ce qui, dans ces approches différentes, converge et diverge et me permet de circonscrire une approche définitionnelle du genre. Je me suis aussi arrêtée sur l'étude des textes officiels depuis les années 1880, fondement de la discipline *français* à l'école primaire. Mais l'analyse s'attache surtout aux évolutions observées depuis 1970, date de la Rénovation du *français,* et de la naissance de la didactique du *français*, qui par ses emprunts aux disciplines de référence − que sont entre autres la linguistique et l'ensemble des théories littéraires − formalise un enseignement du *français* dans lequel le genre DI puise ses sources.

Ce travail est complété par l'analyse de vingt-six manuels scolaires[13] et leur guide pour l'enseignant parus entre 1995 et 2009, soit avant, pendant et après la prescription officielle du genre scolaire. Il s'agit de construire une approche du genre et son évolution à travers la place qui lui est réservée dans ces documents pour la classe.

## *Un plan et des choix d'écriture*

L'ensemble de cette thèse se décline en trois parties. La première partie reconstruit le processus d'émergence du genre à travers le contexte élargi du DI, à savoir les raisons qui peuvent expliciter cette émergence dans le champ disciplinaire du *français* à un moment où la notion de débat n'a jamais autant été valorisée à l'école primaire (chapitre 1). Cependant, au-delà de ce contexte élargi, le genre doit être appréhendé dans son contexte disciplinaire, celui

12. Ces deux notions me semblent indissociables « la tâche indique ce qui est à faire, l'activité ce qui est fait » (Lepalt & Hoc, 1983, p. 50, cité par Isabelle Delcambre, 2007d, p. 218). Ce sont des indicateurs qui me permettent de décrire les performances des élèves en situation de DI : ce qu'ils font. L'analyse des tâches permet aussi de voir comment la séance de lecture évolue à travers ce qui est demandé à l'élève de faire.

13. Ils ont été choisis en fonction de leur notoriété éditoriale, le succès de leurs ventes et les auteurs qui participent parfois aux modélisations théoriques du genre.

des pratiques sociales de référence, les présupposés théoriques (chapitre 2) et les diverses formalisations et modélisations qui caractérisent le genre dans l'histoire de sa discipline (chapitre 3). Cette partie propose une première approche du genre à partir de l'analyse des discours de la noosphère. Dans le modèle de référence de la didactique (Reuter, 1994a), je me situe dans les espaces des contenus disciplinaires et leurs théories de référence.

La seconde partie est consacrée aux discours des enseignants (Chapitre 5) et à celui des élèves (Chapitre 6) sur leurs conceptions et leurs pratiques déclarées du genre. Ce discours est un autre lieu d'approche de mon objet de recherche qui rend compte des représentations et des modélisations du genre par les pratiques déclarées. Il se construit sur l'analyse du discours des praticiens et celui des élèves, et tente d'identifier leurs représentations et leurs conceptions du genre, tel qu'ils disent le pratiquer, tel qu'ils s'y investissent. Les pratiques déclarées des enseignants m'intéressent pour approcher le genre à travers les praticiens et pour identifier ce qu'ils disent du changement opéré dans leurs pratiques compte tenu de l'appropriation du genre disciplinaire prescrit.

La dernière partie est consacrée à l'analyse des pratiques observées afin de caractériser le genre et montrer en quoi sa pratique permet d'identifier des changements ou des résistances du format de la leçon de lecture. Tout d'abord, au chapitre 8, l'étude porte sur la gestion des situations de lecture par les enseignants à travers l'analyse des styles (Clot & Faïta, 2000) et des gestes (Bucheton, 2008a, 2008b ; Crocé-Spinelli, 2007 ; Jorro, 1998). Elle interroge l'évolution de la communication scolaire en proposant un croisement des résultats que j'ai construits avec ceux issus d'autres travaux (Marchand, 1971 ; Mauffray, 1995). Par ailleurs l'analyse des gestes de gestion des interactions et des styles des enseignants éclaire les conditions de structuration du métatexte et, par conséquent, du sens du texte qui est construit pendant ces séances de DI. Enfin, l'ultime chapitre (le neuvième) s'intéresse à l'analyse du métatexte produit à partir des tâches qui sont proposées aux élèves, et aux activités discursives de ces derniers. Je pourrai ainsi caractériser les performances métatextuelles produites par les élèves dans les situations observées de DI et émettre des propositions pour caractériser les modalités de lecture observables à travers les pratiques enseignantes et les performances des élèves que j'ai reconstruites.

Ces deux dernières parties se focalisent sur le centre du modèle de la didactique (Reuter, 1994a) : les pratiques d'enseignement-apprentissage et leurs théories de référence que j'appréhende à travers le discours des acteurs sur le genre et leurs productions

métatextuelles. La question de l'émergence évolue progressivement vers celle du changement observable et c'est à travers ce paradigme que les liens entre les degrés et les espaces du modèle se configurent. J'y reviendrai dans la conclusion finale.

La caractérisation du genre disciplinaire se construit, par conséquent, à partir de l'analyse de divers discours de nature différente qui contribuent à des modélisations dans les espaces didactique et institutionnel, celui des manuels scolaires, des pratiques enseignantes et l'activité des élèves. Au terme de ce parcours, le DI pourra être défini comme un genre pour enseigner la lecture et/ou la littérature à travers des tâches précises et un discours métatextuel qui rend compte des performances des élèves observables en situation de DI.

Les questions méthodologiques sont traitées spécifiquement dans chaque partie puisque les documents de recherche et les choix méthodologiques divergent selon les finalités que vise chacune de ces trois parties.

Chaque introduction de partie explicite l'enjeu que chacune tente d'apporter à l'armature de cette thèse. Les conclusions ont une fonction synthétisante et mettent en évidence l'apport de chaque partie quant à la connaissance du genre et à sa place dans la discipline du *français*. Les chapitres sont numérotés en continu, ils forment un tout, dessinent un parcours de reconstruction de mon objet de recherche, des espaces d'émergence et de formalisation de celui-ci.

Les citations ont des statuts différents, je cite des auteurs, les énoncés des enseignants et des élèves recueillis lors des questionnaires, les propos des enseignants lors des entretiens et enfin les échanges interactifs transcrits d'après les enregistrements des séances observées. J'ai décidé de les distinguer par des polices différentes (citation d'auteur, *citations des déclarations écrites dans les questionnaires* ; citations des échanges lors des entretiens ; *citations des interactions transcrites observées en classe*). Les citations des déclarations d'élèves sont intégrées dans le corps du texte à l'aide de guillemets. Je réserve les guillemets aux citations et l'écriture en italique pour désigner, mettre en valeur un terme dans mon discours.

Les documents de recherche en annexe sont regroupés dans le tome suivant, à la fin de ce dernier il est possible de consulter la table des matières détaillée.

# Partie 1. Topographie de l'émergence et de la formalisation d'un genre disciplinaire dénommé DI

# Introduction

L'objectif de cette partie est de caractériser le DI comme un genre disciplinaire dans le système scolaire français et dans l'histoire de la discipline *français*. Je cherche à reconstituer une topographie de l'émergence et de la « formalisation » (Reuter, 1996a, 1998a) du genre. L'analyse de la formalisation de mon objet a pour finalité de comprendre les enjeux institutionnels, disciplinaires, didactiques de l'émergence du DI et d'en identifier précisément les composantes. Je réserve le terme de *modélisation* à l'étude des modèles didactiques du genre que je considère comme un autre lieu de formalisation du genre.

Mon projet consiste à identifier dans le contexte d'émergence les éléments favorables à celle-ci, soit les divers espaces où le genre s'impose, se spécifie, s'efface, se transforme, se fond, se confond avec d'autres genres ou par rapport à d'autres genres disciplinaires. Il s'agit aussi d'identifier les choix effectués au niveau des emprunts théoriques aux disciplines de référence et des pratiques sociales de référence (Martinand, 1981, 2001) et d'identifier ceux qui sont mis à l'écart. Ensemble ces choix effectués et écartés spécifient et modélisent un genre qui se distingue d'autres conceptions de l'enseignement auxquelles il participe. Le recours au terme *topographie* se justifie par une volonté de rendre compte de lieux d'émergence, d'absence, de transformation, et de « transmutation »[14] du genre DI. Le choix d'analyser le DI à travers la notion de genre disciplinaire suppose d'emblée que je ne considère pas mon objet comme étant figé, mais que je cherche à rendre compte des différentes composantes qui le formalisent et permettent de le décrire.

Pour mener à bien ce projet, trois pistes sont envisagées et abordées en trois chapitres qui définissent le processus même de la notion d'émergence, telle qu'ici je la conçois.

Une première analyse tient du contexte d'émergence et explicite le choix de la catégorisation du DI comme un genre disciplinaire (chapitre 1). Ce dernier émerge sous l'étiquette de *débat interprétatif* au début des années 2000, dans un contexte où la notion de débat s'impose à l'école et le débat se trouve recommandé, prescrit dans divers champs

14. J'emprunte l'expression à Mikhaïl Bakhtine (1984), je reviendrai sur cet emprunt (*infra,* p. 49, *sq.*).

disciplinaires. C'est ce regain d'intérêt dans diverses disciplines scolaires qui retient mon attention dans le premier temps de cette réflexion et, m'incite à interroger comment dans chaque discipline la notion de débat prend forme, se modélise ou au contraire est fortement discutée, voire écartée. La formalisation du débat dans chaque discipline est le point de départ de ma réflexion qui permet de circonscrire mon appréhension de la notion de débat et de reconstruire l'émergence du genre DI dans ses dimensions épistémologiques, didactiques et éthiques. Parallèlement à cette reconstruction de l'émergence du DI, je présente mon approche et usage de la notion de genre disciplinaire.

Un autre aspect important de la formalisation du genre et de son émergence est de spécifier les fondements théoriques sur lesquels se construit la formalisation didactique du genre et les évolutions de ces références dans l'histoire de la discipline (chapitre 2). Je désigne ainsi les pratiques sociales de référence et les emprunts théoriques au fondement du genre, mais aussi les normes de la lecture, ainsi que la place et le rôle de la littérature de jeunesse scolarisée. Chacun de ces éléments est constitutif de la formalisation du genre DI et permet de comprendre son émergence.

Enfin, le genre disciplinaire en tant que genre d'enseignement s'appuie sur des modèles didactiques et des modélisations telles que la prescription officielle et les recommandations institutionnelles ainsi que les modélisations qui peuvent être reconstruites à partir des manuels scolaires. Il s'agit alors de voir comment le genre peut être caractérisé à travers ces divers espaces de modélisations, et comment ces différents espaces construisent à la fois le genre disciplinaire et une conception *modélistante* du genre c'est-à-dire comment celui-ci devient un objet enseignable.

Les documents sur lesquels porte la réflexion sont ici très variés et de natures différentes, ils se réfèrent à des champs disciplinaires différents, rendent compte de la complexité et des ramifications du processus d'émergence d'un genre disciplinaire.

# Chapitre 1. De la notion de débat scolaire à celle de genre disciplinaire

*C'est une véritable vie en commun qui nait autour de la communication du savoir, une vie sociétaire qui a ses règles, son esprit et son cœur ; et l'homme tout entier s'y exerce... L'école est éducatrice parce qu'elle est enseignante, et non l'inverse.*

*Ricœur, 1999*[15]

## Introduction

Le débat est un type d'interaction symétrique au sujet duquel Robert Vion (1992, p. 138) établit une analogie avec la compétition sportive ou toute autre forme de compétition binaire. Il le définit comme le lieu de tous les dangers où les deux protagonistes peuvent gagner. Ainsi, cette conception du débat le rapproche-t-il du duel, de la joute verbale, voire même comme le précise le linguiste « du tournoi » (*ibid.*). Le débat trouverait son apogée dans la vie politique à travers le duel entre « les deux candidats restants en lice lors des élections présidentielles » (*ibid.*). C'est un genre social de la conversation qui se donne en spectacle face à un public, dont l'enjeu, précise Robert Vion, est externe, puisqu'il vise plus à convaincre le public que l'adversaire lui-même. Par ailleurs, la notion de débat est aussi empreinte de valeurs démocratiques, et sans me référer aux pratiques antiques et aux approches philosophiques, je citerai les débats à l'Assemblée nationale qui sont un lieu où se joue la démocratie française. Néanmoins, c'est surtout dans les médias que le débat est

15. L'article de Paul Ricœur paru en 1955 fut à nouveau publié, partiellement, en 1999 dans la *Revue Le Portique* éditée en ligne : http://leportique.revues.org/document263html (dernière consultation : le 11 mai 2009).

valorisé comme modalité de communication sociale où l'opinion, l'immédiateté et la subjectivité sont vénérées. Les médias jouent à mettre en scène le débat auprès des spectateurs. Force est de constater que l'école n'est pas hermétique à ce genre conversationnel. Le débat est dans l'école, hors de l'école, et porte sur l'école. Cette valorisation en fait un enjeu d'apprentissage pour l'école dont la mission est de former le citoyen de demain.

Cependant la forme et la notion de débat[16] telles qu'elles apparaissent dans la sphère scolaire me semblent indépendantes de ces modèles sociaux que je ne conçois pas comme des références du genre scolaire. J'émets par conséquent des réserves au fait que les élèves (en particulier ceux du cycle 3) aient des connaissances sur ce genre comme le supposent Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1997, 1998). Si toutefois ils en avaient, le débat télévisé ne constitue pas, de mon point de vue, un « prototype » du débat à l'école. Je rejoins Laurent Husson (2007b, p. 42) lorsqu'il affirme que c'est un « contremodèle ». En effet, je considère que le débat à l'école puise ses sources dans ses propres champs de référence que sont les pratiques sociales référées aux savoirs enseignés, les modèles pédagogiques et didactiques et leurs présupposés théoriques qui circonscrivent les enseignements disciplinaires. Les débats médiatisés sont surtout des débats politiques ou à visée politique où l'enjeu est surtout de convaincre le public. Ils ne construisent aucune connaissance, ce sont des outils communicationnels qui s'appuient en partie sur la manipulation. Le débat scolaire a d'autres enjeux. Dans les années 1990 le débat trouve à l'école un intérêt jamais égalé, qui est consacré par les programmes officiels de l'école primaire de 2002, et puis disparait presque totalement des prescriptions officielles de 2008.

Ce chapitre s'organise autour de trois points, qui permettent de prendre la mesure des enjeux de la notion de débat et la façon dont chaque discipline scolaire la formalise en son sein. Chacun de ces points − les champs disciplinaires où le débat se formalise en genre disciplinaire, les modélisations de ces genres qui se croisent et se spécifient et enfin la discipline du *français* où le DI émerge, se formalise et à la configuration de laquelle il

16. Je recours volontiers à l'expression *notion de débat*, plutôt qu'au terme de *débat* dans la mesure où je veux montrer comment à l'école cette notion (l'idée de débat) se reconfigure et peut rendre compte d'un genre scolaire (Delcambre, 2007a, 2007b) et se formalise comme un genre disciplinaire. Le débat est un exercice scolaire qui émerge dans diverses disciplines scolaires et le débat scientifique se caractérise par des productions langagières différentes de celles du débat en éducation civique ou encore en français. Tout genre disciplinaire est un genre scolaire mais il existe des genres scolaires qui ne sont pas disciplinaires. Certains didacticiens (Dolz et Schneuwly, notamment) considèrent le débat comme un genre formel de l'enseignement de l'oral et comme un genre disciplinaire. Je reviens infra, sur cette distinction (*cf.* p. 49 *sqq.*).

participe – me permet d'expliciter mon usage de la notion de genre disciplinaire et éclaire un lieu d'émergence et, par conséquent, de formalisation du genre.

# 1 Émergence du débat dans les disciplines scolaires

L'émergence du débat dans divers champs disciplinaires à l'école résulte, à mon sens, de deux éléments convergents. D'une part, elle participe à la promotion de nouveaux enseignements − tels que l'*éducation civique* ou l'éducation à la *philosophie* – et se trouve aussi être le fer de lance des rénovations didactiques de certaines disciplines scolaires, telles que les disciplines scientifiques et le *français.* D'autre part, la notion de débat émerge dans des champs disciplinaires où, d'un point de vue épistémologique et didactique, elle peut se formaliser. Ceci explique que dans certains champs disciplinaires, l'émergence du débat rencontre de véritables résistances alors même qu'elle s'impose dans d'autres champs.

Le débat émerge dans deux champs d'enseignement qui se reconfigurent (l'éducation civique et la philosophie pour les enfants[17]), alors qu'il résiste dans deux autres disciplines scolaires (l'*histoire* et la *philosophie*) qui s'articulent avec ces deux enseignements en reconfiguration à l'école primaire. Par ailleurs, le débat est aussi objet de modélisations didactiques dans les enseignements scientifiques et le *français*, des champs disciplinaires particulièrement sensibles au renouveau didactique. C'est pourquoi je considère que la promotion du débat et la résistance à celui-ci sont profondément liées à l'histoire des disciplines scolaires et à leur configuration.

## 1.1 Éducation civique et histoire face au débat

### 1.1.1 Promotion d'enseignements renouvelés : *éducation civique* et ECJS

Le souci d'une éducation civique est depuis 1882 un enjeu essentiel de l'école primaire en France (Audigier, 2002 ; Lamarre, 2007a). L'enseignement de la morale et l'instruction civique en étaient une forme et octroyaient une petite place à la parole des élèves. En effet, quelques « causeries » timides étaient prescrites dans les programmes de 1923 (Arrêté du 23 février 1923 cité par Chervel, 1995) dans le cadre de cet enseignement. L'enjeu n'était cependant pas d'ouvrir la discussion, mais plutôt d'évoquer des expériences

17. Il s'agit de contribuer à l'enseignement moral et civique de l'élève. Ces enseignements sont héritiers de l'instruction civique et de l'enseignement de la morale. S'il ne s'agit pas tout à fait d'enseignements nouveaux, il est toutefois question d'enseignements renouvelés.

personnelles qui illustraient la parole magistrale. Par contre l'idée de débat − c'est-à-dire d'une discussion réglée entre les élèves qui expriment des points de vue divergents sur un problème ou un choix à effectuer − est particulièrement mise en valeur par les pédagogies actives, institutionnelles qui instaurent d'autres formes d'autorité, de communication et de construction du savoir que l'école traditionnelle. Dans les années 1990, en France, apparait un champ d'enseignement qui s'autonomise (Audigier, 2002) nommé *éducation civique*, à travers un texte fondateur du Comité National des Programmes en avril 1993 : « L'Éducation civique aujourd'hui »[18] qui définit trois objectifs principaux :

> - Apprendre à l'enfant qu'il est une personne parmi d'autres personnes, lui apprendre ses droits et ses devoirs par rapport à lui-même, à sa famille et par rapport à chacun des êtres humains.
> - Apprendre à l'enfant qu'il est un acteur dans une démocratie, la République française : lui apprendre ses droits et ses devoirs de citoyen.
> - Apprendre à l'enfant qu'il est un acteur dans la communauté humaine, dont il est nécessairement solidaire.

Dans la continuité de ce texte, en 1998, un nouvel enseignement apparait au lycée : l'Éducation Civique Juridique et Sociale[19] (ECJS) au sujet duquel les programmes recommandent le « débat argumenté » et en proposent la démarche à suivre[20]. Le débat est non seulement un objectif, mais aussi un moment d'apprentissage de cet enseignement. La citoyenneté s'enseigne par le débat et le débat est en soi une modalité citoyenne d'enseignement. Le texte officiel précise (BOEN, 2000) : « Le respect des conditions et des règles du débat, en particulier la recherche qu'il suppose d'un accord fondé en raison, constitue déjà en lui-même un apprentissage pratique de ce qui fonde la citoyenneté ». Ce n'est pas tant la résolution de la question posée que les conditions de résolution qui sont ici mises en valeur. Depuis ces textes, ont été instituées, au collège, les heures d'éducation

18. *L'Éducation civique aujourd'hui* texte adopté par le Comité National des Programmes le 08 avril 1993. (À consulter sur le site : www.cncdh.fr)
19. BOEN, n°5 du 5 août 1995
20. Le BOEN, n°3 du 30 août 2001 définit dans le cadre de l'Education Civique Juridique et Sociale le débat argumenté. Je le cite : « Méthode pédagogique privilégiée mais non exclusive, elle peut s'ordonner selon les étapes suivantes :
- Choix d'un thème avec les élèves, ce qui nécessite de le justifier par rapport à l'étude de la citoyenneté.
- Organisation du travail préparatoire au débat avec division du travail, travail de groupes et coordination. On peut mobiliser des techniques variées selon le sujet abordé : dossier de presse, recherche de documents historiques ou juridiques, recherche sur cédérom ou sur l'Internet, enquête avec visites ou entretiens, contact avec des personnes qualifiées, rédaction d'argumentaires, etc.
- Tenue du débat de façon concertée entre élèves et professeurs (choix d'un président de séance, de rapporteurs, présentation des argumentaires fondés sur des dossiers construits, prises de parole contradictoires, prise de notes, etc.). Les professeurs veillent au respect des règles du débat. Par leurs interventions et la reprise finale, ils clarifient les positions en présence et leurs enjeux. Ils les relient aux notions du programme et les mettent en perspective.
- Synthèse orale et écrite et éventuelle diffusion des travaux de la classe (cahiers, exposition, débat dans le lycée, etc.).
Le respect des conditions et des règles du débat, en particulier la recherche qu'il suppose d'un accord fondé en raison, constitue déjà en lui-même un apprentissage pratique de ce qui fonde la citoyenneté. »

civique ainsi que les heures de vie de classe qui ont pour mission d'ouvrir un espace de parole qui soit essentiellement régulateur de la vie du groupe et des conflits qui se présentent. Les programmes de l'école en 2002 (BOEN, 2002) prescrivent eux aussi un débat hebdomadaire d'une demi-heure et cela dès le cycle 2[21].

L'enseignement de l'*éducation civique* tel qu'il apparait dans les années 1990-2000 est conçu à travers la pratique du débat et cela, quel que soit le degré d'enseignement. Ces débats ainsi prescrits rappellent le rôle qu'assument les conseils coopératifs dans la pédagogie Freinet en instaurant un espace ritualisé, règlementé, structurant la parole et aussi décontextualisant l'évènement ou la question soumise au débat, ce qui favorise une recontextualisation et permet l'expression d'une analyse et/ou d'un débat concernant le problème soulevé. Ces espaces de parole n'accueillent pas toute forme de parole. En effet, le débat en éducation civique, institué et planifié, permet de différer une parole immédiate pour en renforcer l'efficacité en l'émancipant d'un trop-plein émotif et affectif[22]. Au fondement du débat de vie de classe, il y a un projet politique qui souhaite que la réflexion individuelle s'affine. Ce n'est pas, par conséquent, le lieu d'une parole spontanée, mais celui d'une parole qui expérimente les enjeux de la démocratie, afin de permettre au citoyen de réfléchir sur son environnement et les lois qui le régissent pour, affirment Thierry Bour et *alii* (2003, p. 20) : « l'habituer à vivre dans un système qui se justifie en examinant des principes pour argumenter ses décisions, un système où l'intérêt général doit se déterminer rationnellement et peut transcender les particularités ». Les singularités sont mises au service de la collectivité. Il s'agit des enjeux fondateurs de *l'éducation civique*, et de *l'éducation à la citoyenneté*, telle que la discipline semble se configurer, qui exhorte le débat comme un lieu et un moyen d'instituer les règles d'une école qui initie à la vie démocratique. Pour François Audigier (2002) le débat et les compétences qui lui sont associées sont une « chance pour faire évoluer la forme scolaire » même s'il reconnait que « celle-ci constitue une puissante machine pour récupérer cette éducation et la remettre dans les ornières habituelles » (*ibid.* p. 14). Je considère ces enjeux comme fondamentaux de la notion de débat à l'école, c'est dans tous les

21. Le texte officiel stipule : « Une demi-heure par semaine est réservée dans l'emploi du temps à l'organisation de débats dans lesquels la classe organise et régule la vie collective, tout en passant progressivement de l'examen des cas singuliers à une réflexion plus large. » (BOEN, 2002, p. 71)

22. La sociologue Rachel Gasparini (2000, p. 224) pose cette différence comme fondamentale entre les deux formes que sont les entretiens quotidiens et le conseil hebdomadaire, et c'est bien le modèle des conseils qui peut dans cette pratique du débat être convoquée. Elle affirme : « Les enfants ont aussi la possibilité de présenter leurs problèmes en entretien chaque matin, sauf que seule la réunion coopérative est une instance décisionnelle habilitée à discuter et à traiter des difficultés soulevées, ce qui a pour conséquence de différer dans le temps certaines résolutions de conflits et donc ainsi de tempérer les ardeurs ».

cas un espace de parole régulé, qui répond aux règles de l'institution scolaire et à celles de la discipline dans laquelle chaque débat se formalise en genre disciplinaire.

Les enseignants en charge de cet enseignement sont, dans le secondaire, les enseignants de l'*histoire-géographie* où la notion de débat émerge de façon très contradictoire dans ces deux champs. Si les géographes ne s'y opposent pas, les didacticiens de l'*histoire* semblent plus réservés.

### 1.1.2 Les raisons d'une certaine résistance en *histoire*

Débattre en *histoire* est source de débat, et cela pour deux raisons, l'une est épistémologique et l'autre didactique. Pour Laurent Husson (2007b) l'idée que tout soit discutable en *histoire* est précisément discutable, comme l'ont démontré, d'après lui, les thèses négationnistes. Le savoir en *histoire* est de « l'ordre de l'approximation, ordre qui intègre la dimension du probable et de l'ignorance comme donnée fondamentale » (*ibid.* p. 55) et ce ne sont pas les conditions d'élaboration du savoir historique qui s'enseignent à l'école. Nicole Allieu-Mary et Nicole Tutiaux-Guillon (2002, p. 35) rappellent que « l'histoire des historiens est loin d'être consensuelle. Des débats historiographiques, sociaux et politiques la traversent ». Il s'avère que cette forme du débat n'est pas transposable à l'école dans ce champ disciplinaire. Le maitre en *histoire* adopte la posture de celui qui sait et qui amène les savoirs. Comme le précisent Catherine Rebiffé et Roselyne Le Bourgeois dans leur intervention au séminaire de recherche du GRIEST du 2 mars 2005[23], l'argumentation est : « plutôt réservée à des lieux où le débat interprétatif peut être développé et où la validité des sources est également abordée. Soit lors d'échanges assez libres (labo, séminaires...) soit à l'occasion de questions posées après une communication ». En classe, il s'agit plutôt de prendre : « toutes les précautions qui font que l'on ne confond pas l'histoire faite par des chercheurs et les activités des élèves en classe. Simplement, cela pose la question de la construction des connaissances en classe d'histoire et du rôle qu'y joue le langage » (*ibid.*).

Ces constats amènent Nicole Allieu-Mary et Nicole Tutiaux-Guillon (2002, p. 35) à conclure que « l'histoire enseignée marginalise, voire exclut le débat ». Il se trouve ainsi peu enclin à modifier le format de la communication de la classe et de la leçon d'histoire. Un

23. À consulter sur le site : www.Amiens.iufm.fr/Administraction/recherche/liens/seminaire _01_03_05 _r.pdf (dernière consultation : le 11 mai 2009)

constat que font aussi Catherine Rebiffé et Roselyne Le Bourgeois (2005) en soulignant les contradictions ou les tensions auxquelles se confrontent les programmes de 2002 :

> La présentation de la leçon d'histoire dans les Instructions Officielles laisse supposer une approche ouverte de la démarche d'apprentissage. Or, les documents d'application proposent une organisation de la « leçon », p. 10 où le rôle du maitre est très important et laisse assez peu de place à de réels espaces de discussion et donc à l'argumentation. Il semble que ce qui relève de l'esprit critique et du raisonnement soit alors peu convoqué et que le maitre soit en position de dire *le vrai*.

Les difficultés à intégrer le débat dans l'enseignement de l'*histoire* sont d'ordre épistémologique, mais elles sont aussi, à mon sens, d'ordre didactique. Les nouveaux enseignements que sont l'*éducation civique* et l'ECJS, particulièrement promoteurs des pratiques du débat, ne sont pas nécessairement des leviers pour modifier d'autres enseignements, notamment parce qu'ils sont pris en charge par les mêmes enseignants (qui enseignent l'*histoire-géographie*)[24]. Dans la recherche que j'ai menée sous la direction d'Aziz Jellab et Brigitte Monfroy (2007), les enseignants disent *innover*, *bricoler, tâtonner* dans des pratiques en marge de leurs cours et conserver un enseignement plutôt « académique » de leur discipline. Ils évoquent ainsi de nombreux projets qui demandent un aménagement du temps scolaire ou de celui de leur discipline. Inversement, lorsqu'ils investissent des projets plus institutionnels (officiellement prescrits) tels les itinéraires de découvertes (IDD) au collège, ils déclarent alors réserver les projets interdisciplinaires aux horaires consacrés à ces dispositifs alors qu'autrefois ces enseignants les pratiquaient au sein de l'enseignement de leur discipline. Ainsi, les nouveaux enseignements ne promeuvent-ils pas de façon systématique des changements dans des champs d'enseignement *classiques*, surtout lorsqu'ils se trouvent proches.

Les résistances sont aussi réelles dans un champ disciplinaire tel que celui de la *philosophie* où, pourtant, un genre disciplinaire adossé à la notion de débat se formalise : le débat à visée philosophique (DVP). La volonté de démocratiser l'accès à cette discipline provoque des heurts et des changements conceptuels qui confèrent au débat une place particulièrement symbolique.

24. Toutefois, l'enseignement de l'ECJS pour des raisons d'emploi du temps, de gestion des services et de projet d'établissement peut être assumé par des enseignants d'autres disciplines.

## 1.2 L'enseignement de la *philosophie* en débat

### 1.2.1 Résistances philosophiques

Les raisons d'une résistance à une initiation à la pensée philosophique à travers le débat sont doubles. Elles concernent l'âge des élèves de l'école primaire et le fait que « le débat démocratique ne s'érige pas en modèle dans la discipline » (Galichet, 2002, p. 13). La démocratisation des pratiques philosophiques, notamment destinées aux enfants, relève davantage de postures militantes que d'une évolution conceptuelle de la discipline, dont il convient de rappeler qu'elle n'est pas une discipline enseignée à l'école primaire, mais une discipline à laquelle certains enseignements se réfèrent. En *philosophie*, le débat existe entre les philosophes, cependant la forme de la communication qu'instaure le débat dans la construction de la pensée soulève une question fondamentale : le débat, en tant qu' « art au service de l'argumentation », traitant des points de vue divergents, permet-il « d'atteindre la vérité ou la fausseté » (Breton, 2006, p. 8) ? François Galichet (2002) rappelle que la question est posée dès l'antiquité, Platon et Aristote s'accordant sur l'illusion du réel et les difficultés d'entrevoir la vérité. Toujours est-il qu'à partir de 1998, Michel Tozzi lance, en France, la réflexion sur les débats philosophiques dans le premier degré et, révolutionne ainsi l'histoire de la *philosophie* et celle de son enseignement ou d'une certaine conception militante de son enseignement (Galichet, 2005). Il contribue à l'émergence d'une didactique de l'apprentissage du philosopher, selon son expression (Tozzi, 1993[25]). Alors que les institutions philosophiques avaient refusé les propositions − émises par le *Rapport de la commission philosophie et épistémologie* sous la présidence de Jacques Bouveresse et Jacques Derrida en 1989 (Derrida, 1990) − d'introduire un enseignement de la *philosophie* par questions et de l'étendre à la classe de première[26], une décennie plus tard, les expérimentations des discussions et DVP se développent à l'école primaire.

### 1.2.2 Militantisme philosophique

Plusieurs facteurs contribuent à cette généralisation. Ces pratiques sont soutenues par l'UNESCO et par certaines académies dans le cadre du Dispositif de Valorisation des Innovations Pédagogiques, mais aussi par un certain nombre de philosophes qui ont entrepris

25. L'expression se trouve déjà dans ses travaux de thèse et d'habilitation à diriger des recherches. Je cite ici un article qui synthétise ces travaux.
26. Deux raisons ont été formulées : le manque de maturité à des élèves de classe de première et la défense du principe que la philosophie demeure le couronnement de la fin des études du secondaire.

de démocratiser cet enseignement. Enfin, elles trouvent dans les IUFM un lieu important[27] de diffusion et de nouvelles expérimentations, qui, aboutissent entre autres à des masters, à des thèses sur la question. Ces travaux proposent des modélisations de ces pratiques (Connac, 2001, 2009) et décrivent les DVP comme « un genre » (Auguet, 2003, 2005 ; Tozzi, 2003). À l'origine, ces pratiques s'appuient sur des expériences importées des États-Unis. L'influence de Mathias Lipman est incontestable (Vasseur, 2005). Sa méthode de l'enseignement du philosopher pour enfant s'appuie sur la lecture de textes, que souvent il rédige lui-même, et sur l'organisation d'échanges sous « la forme de la communauté de recherche scientifique à la discussion philosophique » (Vasseur, 2005, p. 29). Les enfants, avec l'aide de l'adulte, découvrent « les principes de raisonnement, comme l'induction ou la déduction et repèrent les erreurs logiques qui se cachent dans leurs propos » (*ibid.*).

Nonobstant, le DVP − malgré un regain d'intérêt − est en quête de légitimité institutionnelle. Sa conception est plurielle et prend appui sur des référents théoriques divers. Michel Tozzi identifie quatre courants (2002a, 2005) qui se développent en France[28]. Les deux derniers courants (*cf.* note 28) sont proches de certaines conceptions du débat en *éducation civique* et du DI qui se développent dans le cadre de l'enseignement de la littérature. La prescription du débat dans ces deux champs disciplinaires contribue selon Michel Tozzi (2005, p. 22) à la diffusion des pratiques du DVP. Je reviendrai sur les effets de ces conditions d'émergence (*infra,* p. 40).

Parallèlement à ces nouveaux enseignements qui promeuvent le débat, d'autres disciplines le valorisent comme situation d'apprentissage, ce qui témoigne de l'évolution matricielle de ces dernières.

27. Les comptes rendus des expériences menées apparaissent sur la toile et la création de cafés-philo contribue à faire connaître ces pratiques. Les fortes résistances qui existent trouvent moins d'espace public pour s'exprimer.
28. Je les résume ici : un courant psychanalytique, particulièrement développé en maternelle. Le protocole est le suivant : pendant dix minutes, les enfants parlent entre eux d'un sujet existentiel. La discussion entre enfants est enregistrée sans intervention du maître. Celui-ci repasse ensuite la vidéo aux enfants qui réagissent ; un courant langagier, inspiré des travaux autour de la notion d'oral réflexif (Bucheton & Bautier, 1996 ; Bucheton & Chabanne 2002) ; un courant citoyen, proche des pédagogies institutionnelles ; et un courant philosophique, s'appuyant sur l'héritage de la méthode de Mathias Lipman développée dans les années 1970 et accordant une place privilégiée au texte littéraire.

## 1.3 Émergence du débat dans l'enseignement scientifique : apprentissage du raisonnement scientifique

### 1.3.1 Approche épistémique du débat en sciences

La didactique des sciences s'est développée sur deux idées majeures qui semblent aujourd'hui faire consensus : « le constructivisme et l'importance de prendre en compte le processus social de transmission des connaissances » (Weil Barais, 1995, p. 415). La thèse retenue est celle de l'interactionnisme qui postule : « qu'il n'y a de connaissance que s'il y a partage du savoir. La vérité d'un énoncé n'est pas à rechercher dans une norme extrinsèque à la communauté de personnes » (*ibid.*). Interactions verbales et débats sont au fondement d'une conception de l'enseignement scientifique[29] et participent à l'évolution des représentations et des concepts de la vie courante. Dans l'enseignement de la physique Piet L. Lijnse (1994, cité par Annick Weil Barais, 1995, p. 416), déclare :

> Réaliser que le système des croyances du sens commun des élèves concernant le monde, étant ce qu'il est, ne peut être qu'en grande partie correct, conduit à considérer qu'il y a une base commune de départ de la communication et de l'enseignement. Interpréter l'apprentissage de la physique comme un apprentissage à parler, au moins partiellement, la façon nouvelle du monde commun dans lequel nous vivons, ne conduira à un apprentissage signifiant que si les élèves sont engagés dans un processus graduel et social dans lequel une compréhension mutuelle est constamment assurée.

La mission est moins de former des scientifiques que de former, déclare Annick Weil Barais (1995, p. 411) : « des citoyens à part entière capables d'une part de suivre les évolutions technologiques et scientifiques […], d'autre part de pouvoir être des interlocuteurs compétents dans les prises de décision, tant au plan individuel qu'au plan cognitif. ». Pour Jean-Pierre Astolfi et *alii* (1998) le débat scientifique est un lieu de confrontation des réponses. L'objectif − précisent-ils − est d'apprendre à raisonner et à argumenter pour dépasser les pièges de la communication scolaire, notamment ceux de la classe dialoguée où la parole magistrale demeure excessivement présente.

29. Pour Laurence Simonneaux (2003, p. 189) le débat permet dans le cadre de l'enseignement des sciences : « d'améliorer la compréhension conceptuelle, de favoriser la compréhension de l'épistémologie des sciences, de développer les compétences d'investigation (notamment dans les travaux pratiques), d'améliorer les prises de décisions sur les questions socio-scientifiques (Driver & Newton 1997 ; Jiménez-Aleixandre et al. 2000 ; Osborne, 1999 ; Solomon, 1992) ».

En *mathématiques* l'approche est assez similaire. La notion de débat est aussi constitutive d'une posture du mathématicien et de la construction des savoirs savants. Marc Legrand (1993, p. 126) affirme que :

> [Le mathématicien] n'est pas un homme seul face aux mathématiques, c'est un homme qui utilise le point de vue et les méthodes des mathématiciens :
> 1. pour saisir des enchainements d'idées qu'il va considérer comme vrais (les conjectures) ;
> 2. pour se persuader d'abord intimement que ces conjectures sont bien vraies (les preuves et les démonstrations personnelles) ;
> 3. pour faire partager ses convictions à ceux qui adoptent ses prémices et s'accordent sur une certaine forme de rationalité (utilisation des cas particuliers et des métaphores pour faire comprendre), de la démonstration formelle pour persuader.

Il apparait que dans le domaine scientifique, la notion de débat trouve aisément un lieu de formalisation et de modélisation de l'enseignement des savoirs de ce domaine.

### 1.3.2 Approche didactique du débat en sciences

L'enseignement des *sciences expérimentales* et des *mathématiques* par le débat est d'un point de vue épistémologique et didactique particulièrement valorisé. C'est un principe au fondement des expérimentations de *la main à la pâte*. Cette opération lancée en 1996, à l'initiative de Georges Charpak, prix Nobel de physique 1992, Pierre Léna, Yves Quéré et de l'Académie des sciences a pour but de rénover l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école primaire en favorisant un enseignement fondé sur une démarche d'investigation scientifique. Cette démarche s'appuie sur dix principes et articule les apprentissages scientifiques à la maitrise des langages et à l'éducation à la citoyenneté. Elle constitue un pôle d'innovation qui aboutit en l'an 2000 au *Plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école* (MEN, 2000) et tente de tourner ainsi définitivement le dos aux leçons de choses et aux activités d'éveil. Les situations d'apprentissage tendent à ce que les « élèves s'approprient progressivement concepts scientifiques et techniques opératoires et consolident leur expression orale et écrite »[30] et que par ailleurs la leçon de choses évolue, que « les enseignants soumettent à la curiosité de leurs élèves des objets et des phénomènes du monde qui les entourent, suscitant le questionnement

30. À consulter sur le site : http://lamap.inrp.fr/?Page_Id=50 (dernière consultation : le 11 mai 2009)

scientifique »[31]. Ce questionnement se caractérise par « la formulation d'hypothèses destinées à être testées par l'expérimentation ou vérifiées par une recherche documentaire»[32], ce qui constitue une caractérisation du débat scolaire.

## 1.4 Le débat en *français* : de l'argumentation à la métacompréhension

### 1.4.1 Débat et rhétorique

Le développement de la didactique de l'oral a pris son essor en s'appuyant sur la discipline du *français*, même si aujourd'hui, elle peut être considérée comme transversale, voire autonome, et concerner tous les champs disciplinaires (Hassan, 2009). Toujours est-il que *parler* a longtemps été une compétence qui relevait de l'enseignement du *français* et la réforme de la discipline en 1971 éclaire particulièrement les enjeux de l'oral. Frank Marchand (1971, p. 108) qualifie le débat de situation innovante : « On doit à "l'École moderne" d'avoir fait de gros efforts pour modifier cette situation dans le sens d'une participation plus effective et authentique de l'élève à la communication instaurée dans la classe ». Dans la situation dont il rend compte, c'est un élève qui est animateur des échanges jusqu'à ce que des difficultés opératoires apparaissent et que les élèves « [ressentent] alors la nécessité d'être "enseignés" et [demandent] l'aide du maitre » (*ibid.*). Selon lui, le débat change « la matière des programmes telle qu'elle était divisée en discipline et en chapitre » (*ibid.*) et transforme l'élève en chercheur. Son approche du débat scolaire est par conséquent très différente de celle que je propose et que j'observe dans les années 1990-2000 puisque le débat s'appuie davantage sur un modèle pédagogique d'enseignement indépendamment de la notion de discipline scolaire. La classe est alors considérée comme une communauté discursive qui s'appuie sur des modes spécifiques de la communication scolaire dont il souligne les changements et non en référence aux savoirs disciplinaires[33]. Il conclut toutefois que « lorsqu'on s'attache à étudier comment se répartissent les locuteurs, on s'aperçoit cependant que la situation n'a pas beaucoup varié par rapport à la situation traditionnelle » (*ibid.* p. 109). C'est un point essentiel de mon étude qui est abordé au chapitre 8 et qui pose de façon concrète la question du changement observable liée à l'émergence de nouveaux genres.

Assez rapidement, en *français* la notion de débat est associée à l'apprentissage du discours argumentatif. Les apports des théories de l'argumentation (Anscombre & Ducrot,

31. *Ibid.*
32. *Ibid.*
33. Je reviens sur cette distinction *infra* (*cf.* p. 49) qui est majeure dans l'approche que je propose du genre disciplinaire.

1983 ; Breton, 1997, 2000, 2006) ont été enrichis (entre autres) par les travaux de Patrick Charaudeau (1998) qui insistent sur les « conditions énonciatives » en jeu dans l'activité argumentative, et se centrent, par voie de conséquence, sur l'activité du sujet, les contraintes de la situation et les stratégies du sujet argumentant. Trois enjeux apparaissent dans cet enseignement de la prise de parole en classe : être légitime ; être crédible ; capter l'autre. Ce qui définit le rôle des débatteurs (Dolz & Schneuwly, 1998). L'enjeu de ces séances est qu'en classe les échanges ne demeurent pas à la surface des choses (Bucheton, 1996) et qu'ils permettent l'accès au « je » (Bautier, 1998). Cette instance énonciative est considérée comme permettant au sujet de se construire à travers l'expression d'un point de vue et le recours à des signes d'élaboration de la pensée tels que les reprises, les reformulations, les modalisations, autrement dit, un genre discursif particulier. D'un point de vue pragmatique l'argumentation peut être définie comme une activité à la fois intentionnelle, conventionnelle et institutionnelle. Il s'agit en effet d'agir par le discours sur autrui. Les énoncés argumentatifs assument diverses visées en fonction de la valeur argumentative de l'énoncé : les informations, les expressions et tournures, et l'obligation de conclure (Ducrot, 1977, 1982). Le débat est une situation qui invite les interlocuteurs à assumer ces diverses intentions. Il est souvent étudié et modélisé comme une situation d'apprentissage de l'argumentation, de l'oral, voire un genre conversationnel (Dolz & Schneuwly, 1998).

### 1.4.2 Débat et enseignement de l'Observation Réfléchie de la Langue Française (ORLF)

Au début des années 2000, le débat se *disciplinarise* (au sens de Chervel, 1998) ; il n'est plus considéré comme une situation d'enseignement de l'oral, mais devient une situation d'apprentissage et de construction des savoirs disciplinaires, au même titre que le débat scientifique. Le « dialogue cognitif » (Barth, 1993, p. 160), les notions de résolution de problème et le rôle valorisé de la métacognition dans les apprentissages (Doly, 1996) influent l'enseignement de l'orthographe et des notions grammaticales (Campana & Castincaut, 1999 ; David, 2002a, 2002b ; Ducard & *alii,* 1995 ; Fayol, 2003 ; Haas & Lorrot 1996 ) et proposent des situations d'apprentissage qui accentuent l'impact des outils d'explicitation de la pensée, de la négociation et de la confrontation des processus d'élaboration des savoirs par les élèves. Catherine Brissaud et Daniel Bessonat (2001) proposent des « débats argumentés sur la norme orthographique ». Danièle Cogis (2003, p. 112-113) poursuit en insistant sur le rôle « des attitudes positives à l'égard de la "réflexion métagraphique des élèves" et revendique : « un véritable étayage de la pensée créatrice des élèves dans ce domaine conjointement à une

réflexion des situations discursives» (*ibid.*). Dominique Dourojeanni et François Quet (2007) proposent, quant à eux, un enseignement de la grammaire au cycle 3 par des situations-problèmes et des « débats grammaticaux ». Par ailleurs, ces auteurs insistent sur les liens entre le débat grammatical et le débat littéraire, et considèrent que tous les deux participent à l'enseignement « réflexif » du *français* (*ibid.* p. 15). Ces auteurs se réfèrent alors à l'ouvrage collectif sur « l'enseignement de la compréhension par le DI » auquel François Quet a participé (Beltrami & *alii* 2004).

Une majorité de ces travaux didactiques, influencés par la psychologie cognitive, aboutissent à ce qu'en 2002 les programmes officiels regroupent tous les sous-champs de l'étude de la langue (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire) sous l'appellation de l'Observation Réfléchie de la Langue Française (ORLF) (Grossmann & Manesse, 2003). C'est ainsi qu'une forme du débat en classe de *français* émerge au même titre que le DI. D'ailleurs, parmi les documents d'accompagnement des programmes de 2002, il était prévu un fascicule au sujet de l'ORLF (MEN, 2004b) dans lequel apparaissait le terme de « débat linguistique »[34]. Issu des travaux de la didactique de l'oral, de l'orthographe et de la grammaire, ce débat devait être recommandé par des documents d'accompagnement qui devaient paraitre en 2005 au sujet de l'enseignement de l'ORLF. Toutefois, les aléas des mandats ministériels font que ce fascicule ne fut jamais édité. Dans les programmes de 2008, la notion de débat est particulièrement discrète et le terme de « leçon de grammaire » (BOEN, 2008) peut être appréhendé comme une formule d'opposition à cette conception de l'enseignement de la langue.

### 1.4.3 Débat et enseignement de la lecture et de la littérature

La formalisation et les modélisations du genre DI sont analysées dans les chapitres suivants. Toutefois, je peux ici exposer les points essentiels qui me semblent participer à l'émergence du genre dans sa dimension disciplinaire. Je pose que le DI émerge dans les

34. Ce texte en proposait un exemple (document d'accompagnement 2004, non paru, p. 58) : « En grand groupe, l'enseignant propose aux élèves de jouer avec les « verbes ». Le groupe choisit un verbe, par exemple « marcher ». Un enfant va au tableau et représente « marcher ». On lui cherche un sujet et un ou des compléments. Les élèves proposent leurs suggestions ; par exemple « ça – marche ». Dans ce cas on a au tableau un enfant sujet « ça » mais pas d'enfant « objet ». Si les élèves proposent « ma maman », on a un enfant sujet et un enfant verbe. A-t-on un enfant qui joue le rôle de l'objet ? Les enfants peuvent proposer « lentement, dans la rue » etc. Est-ce que ce sont des compléments du verbe ? Travail de débat et de négociation avec plusieurs verbes. » Je précise que dans la version de 2005, qui ne sera toutefois pas publiée, mais qui se trouve en ligne sur de nombreux sites, le terme débat est moins utilisé que dans la version précédente, mais la notion même de débat, les modélisations recommandées demeurent identiques à cette première version. J'infère qu'à partir de 2005, le terme « débat » suscite moins d'enthousiasme, notamment en ce qui concerne l'apprentissage de la langue. C'est un autre paradigme de l'apprentissage qui est alors valorisé chez les auteurs des textes officiels et des recommandations officielles.

conceptions d'enseignement de la lecture et de la littérature de façon assez similaire au débat dans les enseignements de la langue. Il ne se formalise pas dans un seul modèle didactique, mais il est à concevoir comme le produit de plusieurs conceptions de cet enseignement qui convergent vers des modélisations un tant soit peu différentes selon les références théoriques convoquées par chaque modèle. Ensemble ils partagent certaines conceptions communes de cet enseignement et appellent à des changements communs. Leur identification est un enjeu de ce travail. L'émergence et la formalisation du DI répondraient ainsi à plusieurs changements attendus en termes d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi en termes de références théoriques qui convoquent la notion de débat telle qu'elle apparait à l'école, c'est-à-dire en mettant en exergue le rôle des interactions entre élèves et en instaurant un autre rapport à la construction non pas du savoir, mais du sens du texte. Ce faisant l'acte de lecture scolaire − le rapport des élèves au texte et leurs activités sur ce dernier − évolue et caractérise un *nouveau* genre du discours métatextuel scolaire ou une évolution de ce dernier. En effet, je pose que la formalisation du genre DI repose autant sur les changements des références théoriques convoquées que les pratiques scolaires existantes de la métatextualité, soit parce qu'elles participent au changement, soit parce qu'elles sont la cible du changement.

Bien que le genre DI émerge, comme je le démontrerai *infra*, dans des conceptions exclusives de la lecture du texte littéraire et impose ainsi un certain rapport à ces textes, je ne pose pas d'emblée qu'il est un genre de l'enseignement de la littérature. Son émergence et les modélisations didactiques sont portées par les modèles de cet enseignement qui se codifie nouvellement à l'école, mais je pose que l'émergence du DI interroge et révèle les articulations possibles entre l'enseignement de la lecture et celui de la littérature. Les deux modèles didactiques que je qualifie de référence, à savoir celui qui émerge des travaux de François Quet[35] et celui que modélise Catherine Tauveron (1999, 2001, 2002, 2004) convoquent des conceptions différentes du rôle de l'interprétation dans l'enseignement de la lecture dans le premier cas et celui de la littérature dans le second. Á la suite de ces travaux qui influencent la prescription officielle du genre, les modélisations de dispositifs de DI se diversifient, souvent en référence à ces modèles didactiques (*infra*, p. 103 *sqq*.).

35. Je cite François Quet parce qu'il me semble être le dénominateur commun des recherches menées avec Michel Dabène (1999), avec Martine Rémond (1999) qui contribuent à une proposition de modèle didactique du DI (Beltrami & *alii*, 2004). Dès 2001 François Quet (2001a, 2001b) fait des propositions à la suite de ces travaux vers une conception du DI.

L'émergence conjointe du DI et du débat en grammaire montre, à mon sens, comment la notion de débat en *français* contribue à une nouvelle configuration de la discipline scolaire. Elle met en valeur les apports de la psychologie cognitive, la valorisation de la verbalisation et des activités métacognitives, mais aussi de nouveaux enjeux d'enseignement, puisque apparaissent dans la discipline du *français*, des enseignements regroupés sous l'étiquette ORLF et d'autres visant un enseignement qui se réclame de la littérature sans écarter celui de la lecture dont la dimension transversale est affirmée.

## *Éléments de conclusion*

La notion de débat est associée à des pratiques innovantes, parfois militantes et se situe en rupture par rapport à d'autres formes d'enseignement, et de façon plus générale, avec le format de communication scolaire. Si l'on tient compte de la dichotomie des formes scolaires de la communication que propose Annick Weil Barais (2004, p. 48), l'une magistrale et l'autre conversationnelle, le débat se place aisément du côté de la communication conversationnelle et peut à bien des égards apparaitre comme un refus de la magistralité et des situations d'apprentissage qui lui sont associées. Laurent Husson (2007b, p. 40) recourt au terme de « repoussoir de la magistralité ». L'approche que j'ai reconstruite du débat à l'école le présente comme une modalité d'apprentissage qui vise idéalement le partage et le respect de la parole, et la dote d'une capacité de construction du savoir. Le débat est, par conséquent, porteur d'une vision démocratique du monde, d'une conception de l'enseignement-apprentissage et de fait il est l'expression d'un projet *moderne* pour l'école, si on accepte l'approche que propose François Jacquet-Francillon (2005, p. 110, *sq*.) de la modernité :

> C'est un fait que la culture scolaire a intégré l'obligation cardinale d'abolir les anciennes tutelles et de souscrire aux normes éducatives fondées dans l'idéologie sinon égalitaire du moins paritaire et contractualise les relations instituées.

Les formes du cours frontal et du cours dialogué[36] sont également rejetées, puisqu'au fondement du débat à l'école est l'interaction entre les élèves. C'est ce déplacement des

36. Je conçois que l'amalgame de ces trois formes de cours est un peu rapide. Ferdinand Buisson dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1882-1887, cité par Laurent Husson, 2007b, p. 43) précise que la magistralité n'a jamais été promue au rang de « méthode officielle ». Il persiste : « cette situation a toujours été officiellement rejetée. » Il distingue ainsi le cours magistral, celui de l'autorité intellectuelle au cours frontal qui désigne « la position réciproque du maitre par rapport aux élèves ». J'associe simplement ici les formes transmissives du savoir et une organisation spatiale qui réduit l'espace des échanges.

échanges entre les interlocuteurs qui est visé par les conceptions du débat et qui modifie le rapport même au savoir, puisque l'enseignant n'est plus le seul à tenir le discours qui construit le savoir en classe, dont pourtant il a toujours la responsabilité[37]. Le *format* de la communication scolaire, c'est-à-dire la structuration des échanges et du déroulement des transactions qui permet l'ajustement réciproque des interlocuteurs (Bruner, 1984), repose sur un *nouveau* contrat (à valeur didactique) qui définit la valeur, les normes, les règles de l'interactivité verbale.

Enfin, cette étude de la formalisation de la notion débat dans les divers champs disciplinaires m'amène à considérer le débat scolaire de façon différente de celle que proposent Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1998). Ces didacticiens envisagent le genre débat dans un modèle didactique de l'oral, or l'enjeu de mon travail ne porte pas sur l'enseignement de l'oral, mais vise plutôt à comprendre la façon dont la notion de débat se configure, ou ne se configure pas, à travers les disciplines scolaires pour modéliser des situations d'enseignement-apprentissage. L'hypothèse qui sous-tend mon travail est qu'alors les débats à l'école peuvent être analysés comme des genres disciplinaires qui se caractérisent par des savoirs disciplinaires mobilisés et des productions langagières spécifiques à chaque débat. Dès lors, j'ai tenté de démontrer que le débat à l'école n'apparait que dans certains champs disciplinaires clairement identifiés et dont l'histoire de l'enseignement de chacun est propice à l'émergence et à l'intégration de la notion de débat. Dans l'approche ici reconstruite du débat à l'école, la question, voire l'objet du débat, est nécessairement référée à un champ disciplinaire. C'est dans le cadre de chaque discipline que se détermine la question que traite le débat, et la façon dont le débat va la traiter. Je considère que les débats évoqués dans les travaux genevois (1998) s'inscrivent dans le champ de l'*éducation civique,* auquel le débat réglé est associé[38]. Il est ainsi à rapprocher du modèle du débat que présente Frank Marchand (1971, p. 109, *sqq.*) qui porte sur des questions qui relèvent de la vie de classe (la décoration de la salle de classe) ou encore d'une réflexion sur la vie contemporaine, qui pourrait avoir lieu en éducation civique ou en géographie (les transports en commun), dans la mesure où ces

37. Le partage de la parole est une forme du partage du pouvoir mais non une cession du pouvoir. L'autorité du maitre réside toujours dans la maitrise du savoir, mais il organise autrement dans le cadre du débat l'accès à ce savoir. (*cf.* Lamarre, 2007a)
38. Les questions qu'ils abordent relèvent de situations qui pourraient être traitées dans le cadre de l'éducation civique, des débats de vie de classe : « Où aller lors du voyage de fin de scolarité ? » (*Ibid.* p. 36) ; « la mixité à l'école » (*ibid.* p. 37). D'autres questions sont écartées parce que jugées trop complexes (faut-il intégrer les enfants nouvellement arrivés dans les classes normales ou organiser des classes spéciales pour leur permettre d'acquérir la langue ?) ou trop passionnelles, voire trop « grave » (la peine de mort, l'avortement) pour que les élèves puissent « endosser une posture d'apprentissage » (*ibid.*). Ils conçoivent le débat comme un genre scolaire et n'abordent pas la dimension disciplinaire des savoirs construits.

situations de débats peuvent requérir des savoirs issus de ces disciplines. C'est d'ailleurs l'enjeu du débat réglé de ne pas être uniquement considéré comme une activité langagière, mais comme un apprentissage de la citoyenneté où « l'élève s'approprie par la pensée réflexive et critique un savoir spécifique dans un contexte relationnel démocratique et intégratif » (Fontani, 2007, p. 9).

Mon approche se distingue aussi de celle de Joachim Dolz et Bernard Schneuwly, (1998) par l'usage des pratiques de référence convoquées. Dans ma conception, la notion de débat à l'école ne se réfère aucunement au modèle télévisé, mais se fonde au sein de chaque discipline scolaire et assume une valeur épistémologique. Les débats régulés, argumentés, de vie de classe se fondent sur les valeurs et les enjeux politiques, démocratiques et philosophiques de l'éducation civique et parfois se réfèrent au modèle pédagogique de Célestin Freinet. L'enseignement de l'histoire développe une communauté discursive favorisant des interactions indépendamment d'une approche du débat, qui remettrait en cause des principes fondamentaux de la discipline et l'histoire telle qu'elle s'est construite dans la sphère scolaire. Dans le champ de cette didactique de l'histoire, la notion de situation-problème reçoit beaucoup plus d'écho. En effet, maints travaux éclairent un usage de la notion comme moyen de percevoir et corriger la source d'une erreur de type conceptuel (Dalongeville, 2000 ; Dalongeville & Huber, 2000 ; Gérin-Grataloup et alii, 1994 ; Le Roux, 2004). Ils rejoignent ainsi les travaux de Gérard de Vecchi et Carole Carmona-Magnoldi (2002) qui proposent des situations-problèmes dans tous les champs disciplinaires scolaires qui s'inscrivent dans une démarche de rupture amenant l'élève à déconstruire le ou les modèles explicatifs initiaux jugés inadaptés ou erronés. La même notion en sciences est adossée à celle du débat scientifique (Astolfi, 1993) qui se présente comme une quête de solution(s) à un problème à une question posée. Les débats scientifiques dépendent d'une conception didactique de cet enseignement et répondent aux questions : à quoi sert l'enseignement des sciences et qu'est-ce qu'un esprit scientifique ? Qu'est-ce que poser une question scientifique et développer un raisonnement qui permette de la traiter ? Le débat en *français* est profondément lié à l'enseignement de l'argumentation et participe à une nouvelle configuration de l'enseignement de la langue, de la lecture et de la littérature.

Les débats disciplinaires, quels qu'ils soient, répondent au projet de démocratisation et d'intégration de tous les élèves. Du moins, est-ce une idée que véhicule la notion dans la sphère scolaire (Lamarre, 2007c). Cependant cette valorisation du débat est aussi due aux

acquis de la recherche dans les didactiques et la réflexion menée sur la construction des savoirs disciplinaires. C'est pourquoi mon étude se poursuit sur les modélisations didactiques de ces débats disciplinaires afin de voir ce qu'elles nous disent de la formalisation des genres disciplinaires.

## 2 Les modélisations des débats disciplinaires : lieux de spécificités et de croisements des genres disciplinaires

Si chaque débat scolaire a un fondement disciplinaire et se formalise dans une discipline donnée, je pense néanmoins qu'ils partagent tous des éléments constitutifs de la notion de débat qui expliquent ces émergences concomitantes. Ainsi, pour moi, les modélisations didactiques de chaque débat au sein de chaque discipline partagent entre elles des éléments qui déterminent la spécificité de chacun et les articulations possibles, les points communs qui les définissent comme des débats scolaires. À travers l'analyse de ces modélisations, je cherche à éclairer les liens possibles entre une formalisation du DI et les formalisations du débat dans les autres disciplines à partir de laquelle j'explicite ma conception et mon usage de la notion de *genre disciplinaire*.

### 2.1 Débats scientifiques et DI : une construction partagée des savoirs

La présentation de Marc Legrand (1993) des situations favorables au débat en *mathématiques* est assez proche de certaines situations favorables au DI. En mathématiques, il existe selon lui trois formes de débat, l'une qui permet l'introduction des concepts, l'autre la discussion au sujet de conjectures et enfin la dernière qui prend en compte des questions spontanées. Ces trois formes de débats interviennent à des moments différents du cours : au début pour problématiser ; lors de la phase du développement d'une théorie ; enfin pour répondre aux questions spontanées des élèves qui dans d'autres situations didactiques sont trop vite écartées (de son point de vue). En *français* le débat peut également ouvrir la séance de travail, il peut en être l'aboutissement où s'imposer au fur et à mesure des échanges. Les enseignants verbalisent une telle conception de la pratique du DI, alors que certains modèles didactiques du genre ont tendance à réduire les modèles conversationnels des débats littéraires à la confrontation des interprétations (*infra,* p. 104, *sqq.*). Cette approche de la notion de débat sous-tend qu'il existe des formats différents du débat, sinon dans chaque discipline, au moins en *mathématiques* et en *français*, selon les enjeux d'apprentissage des différentes phases d'une séance d'apprentissage. Dès lors, le débat peut ne pas être le seul format d'une séance

d'apprentissage, mais s'intégrer dans celle-ci. C'est une conception didactique importante de la notion de débat, qui, à mon sens, n'est pas en contradiction avec la conception du débat comme une situation de mise à distance de divers points de vue ou réponses pour sélectionner celui qui répond aux exigences des savoirs disciplinaires. Valider et/ou écarter des réponses est une situation de métaréflexion.

Par ailleurs, certains modèles didactiques du DI s'appuient sur deux apports essentiels de la démarche inspirée des expérimentations de *la main à la pâte* parmi les dix principes qui en régissent le fonctionnement[39]. Il s'agit tout d'abord de l'incitation à l'échange oral autour des observations, des hypothèses, des expériences et des explications et ensuite du rôle du *carnet d'expérience* où l'enfant consigne des écrits personnels et des traces du travail collectif validé. L'élève situe ainsi sa pensée par rapport à celle qui a été validée et garde une trace de ses essais successifs, une trace de son évolution personnelle. Ce carnet est à la base d'une conception du *carnet de lecteur* (Bois, 1999 ; Chenouf & Renard, 2002 ; Chenouf, 2004 ; Joole, 2009 ; Poslaniec & *alii*, 2005 ; Tauveron 2002a) et trouve, dans certains modèles du genre DI, une place privilégiée, tout comme dans certaines recommandations du DVP (*infra,* p. 42).

Conjointement la notion d'hypothèse et le statut de l'erreur se trouvent mis en exergue par les modèles des genres du débat scientifique et du DI. La question qui se pose est de savoir comment le débat (en tant que situation interactive d'apprentissage) gère les conjectures fausses ou en partie incorrectes et fait de l'erreur, un « dysfonctionnement à valeur didactique » (Reuter, 2005) qui trouve une place légitime dans le processus d'apprentissage.

---

39. Les dix principes sont les suivants :
1. Les enfants observent un objet ou un phénomène du monde réel, proche et sensible et expérimentent sur lui ;
2. Au cours de leurs investigations, les enfants argumentent et raisonnent, mettent en commun et discutent leurs idées et leurs résultats, construisent leurs connaissances, une activité purement manuelle ne suffisant pas ;
3. Les activités proposées aux élèves par le maître sont organisées en séquences en vue d'une progression des apprentissages. Elles relèvent des programmes et laissent une large part à l'autonomie des élèves ;
4. Un volume minimum de deux heures par semaine est consacré à un même thème pendant plusieurs semaines. Une continuité des activités et des méthodes pédagogiques est assurée sur l'ensemble de la scolarité ;
5. Les enfants tiennent chacun un cahier d'expériences avec leurs mots à eux ;
6. L'objectif majeur est une appropriation progressive, par les élèves, de concepts scientifiques et de techniques opératoires, accompagnée d'une consolidation de l'expression écrite et orale ;
7. Les familles et/ou le quartier sont sollicités pour le travail réalisé en classe ;
8. Localement, des partenaires scientifiques (universités, grandes écoles) accompagnent le travail de la classe en mettant leurs compétences à disposition ;
9. Localement, les IUFM mettent leur expérience pédagogique et didactique au service de l'enseignant ;
10. L'enseignant peut obtenir auprès du site Internet : http://www.inrp.fr/lamap/ des modules à mettre en oeuvre, des idées d'activités, des réponses à ses questions. Il peut aussi participer à un travail coopératif en dialoguant avec ses collègues, des formateurs, des scientifiques.

Dans le domaine des sciences, deux variables d'hypothèses cohabitent et sont au fondement de l'expérience scientifique. Les scientifiques distinguent des hypothèses vérifiables et des hypothèses non vérifiables, ainsi certaines hypothèses sont dites de loi et d'autres de cause. Cette distinction n'existe pas dans le domaine de la lecture, cependant certaines hypothèses sont vérifiables dans le texte, d'autres dans l'épitexte, certaines incombent au lecteur (Verrier, 2001) parfois au-delà de ses compétences et de son encyclopédie (Eco, 1985 ; Jouve, 1993), et dès lors l'erreur interprétative peut devenir un acte de surinterprétation (Eco, 1996). Ainsi, le débat scientifique et une certaine conception de l'acte de lecture, qui se trouve codifié par le genre DI, sont susceptibles d'engager l'élève dans une démarche de construction d'hypothèse, d'investigation et de vérification qui invite aux justifications et au développement d'un discours argumentatif. Une démarche supposée permettre aux élèves de comprendre, d'interroger le parcours erratique de leur raisonnement sous la responsabilité des enseignants. Sur ce point le consensus est de rigueur dans toutes les modélisations du genre DI (*cf.* chapitre 3). Marc Legrand (1993) − qui propose des situations de débat pour des enseignements spécifiques en *mathématiques* où le rôle de l'enseignant n'est pas de mettre en avant les bonnes réponses et « péjorer l'attitude de ceux qui se trompent » (*ibid.* p. 132) − impute au contrat didactique la gestion du statut de l'erreur et par la même occasion, le statut du savoir en classe (*ibid.* p. 133) :

> Pour que ce fonctionnement erratique du cours soit acceptable par les élèves, il est donc indispensable que le contrat didactique soit très explicite sur le point suivant : les situations qui sont mises en débat ne sont ni des situations scolaires traditionnelles de type application directe du cours, ni des situations totalement incertaines comme celles auxquelles sont confrontés les chercheurs.

J'en déduis que le débat scientifique crée une situation didactique qui redéfinit les rôles des élèves, du savoir et de l'enseignant. La tâche soumise aux élèves requiert leur réflexion, elle est abordable avec leur connaissance, elle est facilement identifiable pour que chaque élève puisse avoir une idée personnelle. Elle est, par ailleurs, complexe et nécessite de nouvelles connaissances, qui permettent la construction du savoir visé (Legrand, *ibid.*). Le débat scientifique et le DI partagent une conception de la situation-problème comme modalité d'enseignement et d'apprentissage des savoirs en jeu dans ces deux disciplines.

## 2.2 Débat réglé, DVP et DI : quelles articulations ?

Les modélisations de ces trois genres de débats disciplinaires partagent nombre de points communs et d'articulation.

### 2.2.1 Modélisations articulées sur des emprunts théoriques croisés

Le débat réglé puise dans le DVP des référents théoriques, et notamment le fait de problématiser une thématique sous forme de question et de dérouler une modalité de traitement conceptuel de la question (Bour & *alii*, 2003). En effet deux modèles didactiques du débat réglé en *éducation civique* sont identifiables : le débat de régulation (Lamarre, 2007a) correspondant aux débats de vie de classe proches du conseil coopératif et le débat dit *réglé* ou *argumenté* inspiré de l'ECJS qui porte sur des questions citoyennes précises. Thierry Bour et *alii* (2003) proposent dans leur ouvrage collectif une série de situations de conceptualisation autour de deux grandes thématiques, celles des droits de l'homme et de l'organisation de la vie en société. Ce sont au total soixante-quatre situations qui permettent de traiter une question précise. En voici quelques-unes : « Liberté : peut-on tout faire ? » ; « Légalité : les vols légitimes ? » ; « Environnement : pas si facile à respecter ? » ; « Violence : toujours interdite ? » ; etc. Si le rapport à la loi est toujours présent dans ces questionnements (fondement disciplinaire de l'enseignement de l'éducation civique), les questions posées visent l'organisation d'une pensée argumentée qui soulève des questions d'ordre philosophique et qui peuvent à bien des égards s'apparenter aux thématiques en œuvre dans certaines conceptions des DVP. Leurs modélisations didactiques peuvent dès lors se trouver en *concurrence*. Pour Sylvain Connac (2009) la pratique du DVP est considérée comme une nouvelle institution dans la pédagogie Freinet. Je dirais que l'émergence de cette conception du DVP s'inscrit dans la valorisation actuelle des pédagogies alternatives et qu'en s'appuyant sur les démarches du débat réglé, un genre prescrit, le DVP peut se développer ou amener les pratiques à évoluer en tenant compte de certaines de ses caractéristiques. Ainsi certaines conceptions du DVP développent-elles des pratiques qui s'inspirent des conseils coopératifs et profitent du temps institutionnel conféré au débat hebdomadaire réglé à l'école pour entrer dans les pratiques de classe. D'autres conceptions du DVP s'appuient sur l'institutionnalisation de la littérature de jeunesse et sur les prescriptions recommandées[40] du genre DI (*cf.* note 28, p. 26). Michel Tozzi (2005, p. 22) reconnait que l'adossement de ces pratiques aux genres disciplinaires prescrits contribue à leur diffusion :

> La diffusion fut aussi accélérée avec les nouveaux programmes du primaire en 2002 : d'une part parce que le débat était très valorisé dans toutes les disciplines, prenant figure d'activité transversale, et que sa demi-heure hebdomadaire obligatoire donnait un point d'ancrage règlementaire à ces

40. Par les documents d'accompagnement des programmes.

> nouvelles pratiques ; d'autre part parce que l'importance donnée pour la première fois au primaire, au-delà de la lecture, à la littérature permettait d'articuler les débats d'interprétation sur des textes avec des discussions à visée philosophique.

Les rapprochements, voire croisements, de ces trois genres reposent à la fois sur des références théoriques empruntées dans leur champ disciplinaire respectif, mais aussi sur l'opportunité qu'offre le contexte de valorisation du débat. Toutefois, dans la mesure où je considère que la notion de débat ne se formalise que dans la dimension des disciplines scolaires, je pense que les questions posées divergent dans chacune de ces formes de débat, que les outils pour répondre, les références convoquées et le genre discursif produit dans ces situations sont eux aussi différents. Les effets d'une articulation qui ne pense pas les différences pourraient diluer les spécificités disciplinaires de chaque débat, et contribuer à ce que les croisements ne deviennent une fusion de genres et, par conséquent, l'émergence d'un nouveau genre et la disparition d'autres. Ce qui n'est pas une proposition à exclure étant donné les relations parfois ambigües entre certaines modélisations des genres DVP et DI, ce que je propose d'éclairer.

### 2.2.2 DI et DVP : deux genres à part entière ou deux approches du même genre ?

Ce qui caractérise un genre, entre autres, c'est sa capacité à transmuter, fusionner, évoluer (Bakhtine, 1984). L'émergence quasi conjointe du DI et d'une forme particulière du DVP (le dernier courant qu'évoque Tozzi) interroge l'exploitation scolaire du texte littéraire, les emprunts théoriques qui les caractérisent et leur finalité en termes d'apprentissage : à quelles lecture et exploitation du texte littéraire invitent-ils ?

Les modélisations didactiques croisées des genres DI et DVP prennent en partie naissance dans la quête de légitimité du genre DVP que j'ai évoquée précédemment, sachant que l'émergence du DI puis sa prescription et ses recommandations encouragent les rapprochements des deux genres, plutôt que leur singularisation (*infra,* p. 131). Par voie de conséquence, nombre de modélisations du DVP amènent à circonscrire une approche spécifique du DI et de fait cette conception *littéraire* du DVP (que Michel Tozzi nomme le courant philosophique) met en valeur une lecture qui prolonge le travail d'interprétation et qui le complète. Ces modélisations s'inscrivent dans une approche anthropologique des savoirs scolaires qui connait actuellement un certain succès en particulier en ce qui concerne la notion de débat et le DI (Martinez-Verdier, 2005a, 2005b ; Tozzi, 2004), mais également dans une

perspective critique anthropologique du texte littéraire (Affergan, 1991 ; Fraisse & Mouralis, 2001 ; Gerfaud & Tourel, 2004 ; Mouralis, 2007). L'œuvre littéraire est conçue, d'après Jean-Pierre Gerfaud et Jean-Paul Tourrel (2004) comme une production littéraire et envisagée dans sa fonction sociale, symbolique et linguistique qui met en exergue la complexité de ses significations et vise fondamentalement − dans une conception didactique du texte littéraire − la construction d'un être de culture, ce qui au demeurant est l'enjeu de l'enseignement de la littérature à l'école primaire. En ce sens DI et DVP partageraient une finalité commune. La question qui se pose, dans le cadre de ce travail, est celle des frontières qui délimitent, ou qui par leur absence rapprochent l'un et l'autre de ces deux genres de l'enseignement de la littérature.

Certains modèles didactiques de ces deux genres partagent trois éléments fondateurs : un regard commun sur le corpus de la littérature de jeunesse ; des emprunts communs aux théories de la lecture littéraire et des emprunts didactiques communs.

***La littérature de jeunesse convoitée***

Malgré une production éditoriale importante dans des collections identifiées comme philosophiques, ce sont les livres de littérature de jeunesse qui intéressent les concepteurs des modélisations de DVP. Evelyne Beauquier (2003)[41] note que les ouvrages étiquetés philosophiques sont particuliers dans le panorama de la littérature de jeunesse : « Dans ce type d'ouvrage, les questions et les réflexions sont posées. Elles ne découlent pas de la lecture personnelle du lecteur ». Ils induisent un autre rapport au texte dans la mesure où ils se veulent interactifs par les questions, qu'ils ne soulèvent pas implicitement, mais qu'ils posent explicitement. Or, les concepteurs de modèles du DVP s'attachent à formuler un questionnement induit par le texte.

***Des références théoriques communes***

Nadia Miri et Anne Rabany, conceptrices d'un modèle didactique du DVP, convoquent les mêmes référents théoriques de la lecture littéraire qui sont au fondement du DI[42]. Elles font ainsi référence aux travaux de Michel Picard (1986) et à ceux de Vincent Jouve (1993) qui définissent une approche de la lecture littéraire pour expliquer les diverses

41. À consulter sur le site : http://.orleans-tours.iufm/ressources/ucfrphilo/chevaillier/conf_beauquier.shtml (dernière consultation : le 11 mai 2009)
42. Sur lesquels je reviendrai pour aborder les présupposés théoriques des modèles du genre (*cf.* p. 78, *sqq.*).

attitudes du lecteur face au texte. Dans leur conception, la lecture de la « littérature philosophique » n'échappe pas à la compréhension du texte, à l'inférence et à l'interprétation, elle implique toujours une identification du lecteur et un dépassement de soi pour prendre du recul et recevoir le texte d'un auteur. De plus, elles considèrent le personnage comme « un élément clé du récit », au même titre que les didacticiens du *français* (Reuter, 1987 ; Jouve, 1992 ; Tauveron, 1995). Cette conception de la lecture scolaire rejoint en tous points celle que je définis au chapitre suivant pour cerner les normes lecturales qui accompagnent l'émergence du genre DI.

***Des objets didactiques partagés***

Certaines modélisations du genre DVP et DI s'articulent avec d'autres genres qui émergent et participent conjointement au modèle d'enseignement de la littérature tel qu'il se définit à l'école primaire en 2002, il s'agit de la *lecture en réseau* et du *carnet de lecteur*. Les emprunts à la didactique du *français* sont pour Bruno Chevaillier (2004)[43] indiscutables et nécessaires :

> La lecture des textes de littérature de jeunesse s'enracine à l'école primaire dans des pratiques pédagogiques qui se réfèrent pour l'essentiel à la didactique du français. Deux outils nous semblent particulièrement adaptés pour permettre à l'enfant de réfléchir à ce que disent les histoires : la mise en réseau de textes et le débat interprétatif.

Pour Bruno Chevaillier, la mise en réseau de textes et le DI sont des outils qui enrichissent la pratique du DVP puisqu'ils facilitent la mise en discussion et la mise en réflexion. De son côté Monique Desault (2003)[44] s'appuie sur les textes officiels de 2002 et décrit des pratiques philosophiques qu'il est difficile de distinguer de celles de l'enseignement de la lecture et de la littérature en *français* :

> Pour certaines histoires, je me suis inspirée de la démarche proposée par J. Giasson (*Les textes littéraires à l'école*, Gaëtan Morin, Montréal, 2000) qui, pour favoriser la compréhension et l'interprétation à travers les réactions personnelles et l'appréciation littéraire, préconise à la fois l'oral et l'écrit. Les Instructions Officielles encouragent les enseignants dans ce sens tout en valorisant les débats afin d'éviter les travers des questionnaires écrits.

43. À consulter sur le site : www.orleans-tours.iufm.fr/ressources/ucfr/philo/chevaillier/chevaillier1.html
44. À consulter sur le site : http:// pratiquesphilo.free.fr /contributions.htm

Le DVP ainsi conçu trouve dans les prescriptions officielles qui accompagnent le DI des finalités communes, telles que faire évoluer les pratiques de lecture à l'école, et contribuerait à l'évincement du questionnaire de lecture écrit, une pratique particulièrement ancrée dans la culture scolaire, sur laquelle je reviens *infra,* (*cf.* p. 62 et chapitre 9).

***Esquisse possible ou impossible d'une différenciation ?***

L'usage du texte littéraire pourrait être un élément de différenciation de ces deux genres comme le proposent Yves Soulé et *alii* (2008, p. 85) :

> Dans le débat littéraire, le texte est et demeure l'objet d'étude toujours présent dans la discussion. Par un phénomène de tissage complexe (redites, commentaires, réminiscences, intertextes) il conduit à l'élaboration du texte de la classe qu'est le dialogue obtenu, dans lequel il se fond, ne cesse d'y être actif, se réalise comme tel. Alors que dans la discussion à visée philosophique, le texte point de départ nécessaire en ce qu'il offre au concept à travailler une configuration d'expérience, fût-elle fictionnelle, sort en quelque sorte peu à peu du champ d'investigation.

Pourtant, quand je compare deux modélisations de lecture du texte *Yacouba* de Thierry Dedieu (1994), l'une proposée par Catherine Tauveron (2004a, p. 30) et l'autre par Élisabeth Bussienne et Michel Tozzi, (2004, p. 2), je relève plus de points communs que d'éléments spécifiques à l'un et à l'autre des genres :

| Approche de Catherine Tauveron dans le cadre de la modélisation du DI. (2004a, p. 30) | Approche d'Élisabeth Bussienne et Michel Tozzi dans le cadre de la modélisation du DVP. (2004, p. 2) |
|---|---|
| « Le texte, qui se présente comme un conte de sagesse, pose également un problème d'interprétation du deuxième type[45] : que veut-il dire ? quelle leçon veut-il transmettre ? quel est son enjeu symbolique, philosophique, éthique ? Pour pouvoir répondre à cette question, il faut être attentif à des détails du texte qui ont pu être négligés pour la compréhension de l'intrigue (pour interpréter la portée symbolique d'un texte, ce sont souvent les détails qui sont déterminants, détails qu'un travail sur la seule architecture de l'intrigue élimine systématiquement). ( …) Peut s'ouvrir alors | « Yacouba est un adolescent d'une tribu africaine de guerriers. Son rite d'initiation pour devenir adulte est de tuer un lion. Mais il rencontrera un lion blessé qu'il ne tuera point, et deviendra simple berger du troupeau…qui ne sera plus attaqué par les lions. Il aura été confronté au dilemme : "Soit tu me tues sans gloire, et tu deviens guerrier, soit tu me laisses en vie, et tu seras banni de ta tribu". Il faudra certes travailler la "compréhension" du texte, expliquer par exemple ce que signifie "gloire" ou "banni". Mais après commencera le "débat d'interprétation" : **Yacouba est-il lâche de** |

45. Je reviendrai dans le troisième chapitre sur la conception de l'interprétation de Catherine Tauveron, les raisons et les effets de cette distinction qu'elle propose entre une interprétation de premier type et une autre de second type.

| | |
|---|---|
| un intéressant débat interprétatif : le texte dit-il qu'il convient de transgresser les codes sociaux en certaines circonstances, mais au prix d'une exclusion ? Ne dit-il pas aussi que la transgression des codes sociaux est un bien pour la société même sans qu'elle s'en aperçoive ? **Ne met-il pas en scène deux conceptions de l'honneur ? Ne parle-t-il pas sur un autre plan de ce qu'implique grandir (trouver douloureusement et solitairement sa propre voie, en dehors des chemins tracés par les parents) ? N'est-il pas une parabole sur les valeurs comparées des vertus guerrières et des appétits de paix incarnés par le berger ? Toutes ces pistes et d'autres sont possibles**. » (C'est moi qui souligne). | **ne pas tuer un lion comme exigé par sa tribu ? Ou est-il courageux de résister à la norme du groupe au risque de l'exclusion, en vrai pacifiste qui refuse la violence pour devenir viril ? Ou courageux parce qu'en vrai guerrier prêt à risquer sa vie, il ne tue pas un lion blessé ? Plusieurs interprétations sont également légitimes, ouvrant la discussion**. Et celle-ci s'approfondira si elle tente de définir ce qu'est le courage. » (C'est moi qui souligne). |

1. Tableau comparatif de propositions didactiques DI/DVP pour l'œuvre de *Yacouba* de Thierry Dedieu

Les passages que j'ai soulignés dans chacune de ces approches me semblent converger vers une lecture commune de l'album qui dans tous les cas interroge les élèves sur leur compréhension de l'œuvre, sur le traitement symbolique du choix de Yacouba, et qui invite les élèves à réfléchir sur ce que peut signifier : grandir ; l'honneur ; le courage. Le DI n'écarte pas ces concepts et le DVP n'écarte pas ce traitement symbolique de l'œuvre. Il s'avère juste que le DVP a pour finalité de définir un concept retenu à partir de l'œuvre littéraire. Je dirais toutefois, à la lecture de ce que propose Catherine Tauveron, que le DI convoque les représentations du concept pour comprendre l'œuvre, le DVP construit le concept à partir de la compréhension de l'œuvre.

Les travaux d'Anne Touzeau (2003, 2007) sont sur ce point tout aussi intéressants. Elle conçoit le texte littéraire comme un véritable prétexte pour construire une discussion à visée *essentiellement philosophique* (*ibid.*, 2003, p. 137) :

> S'engager en philosophe dans un album de littérature (que j'élargis aux romans, contes, bandes dessinées, poésie et théâtre) de jeunesse consiste à laisser de côté les savoirs savants sur le texte et l'acte de lire pour s'intéresser plus avant à l'enfant, à la personne qui reçoit l'histoire. Seront laissés de côté pour un instant, les personnages et les reprises anaphoriques, les niveaux de langage, les connecteurs, les questions d'énonciation, la distinction narrateur/auteur, en un mot l'explication du texte, pour aller plus spécifiquement questionner l'enfant et son rapport au monde et à autrui.

Elle affiche, par conséquent, des différences notoires en termes d'usage de la lecture du texte littéraire. Pourtant dans la séquence qu'elle propose (Touzeau, 2007) de l'album, *Les petits bonshommes sur les carreaux* d'Olivier Douzou (1999), DI et DVP semblent, à nouveau, contribuer à la compréhension de l'œuvre, même si chacun relève d'une séance spécifique. Dans les modélisations qu'elle propose, la question du DI porte sur « ce que l'auteur veut nous dire de l'exclusion dans ce livre » (*ibid.* p. 281). Elle est présentée aux élèves sous la forme suivante : « vous connaissez l'expression "avoir le dernier mot", alors ma question est la suivante : quel est le dernier mot de l'histoire ? ». Le débat réflexif à visée philosophique, quant à lui, porte sur la question suivante : « S'exclut-on de soi-même ou est-on exclu par les autres ? » (*Ibid.* p. 282). Ces débats se différencient-ils réellement ? Le dernier mot de l'auteur est que l'on peut être ou devenir des bonshommes de l'autre côté du carreau « mais que l'on ne le sait pas ». La répétition de cette proposition qui ponctue tout l'album souligne l'ignorance en jeu dans le processus d'exclusion. La question du DVP permet de comprendre ce message : l'indifférence est aussi une forme d'exclusion qui mène à l'exclusion de ceux que l'on exclut à force de les ignorer. Lequel de ces deux débats amène la construction du concept de l'exclusion ? Lequel de ces débats construit une compréhension de l'œuvre ? Les nuances entre ces deux genres que l'on peut entrevoir, construire et même parfois défendre ne sont pas toujours très convaincantes, du moins de mon avis. Les liens entre ces approches du DI et du DVP incitent à concevoir la situation de débat au sujet du texte littéraire comme plurielle sous le signe de la complémentarité plutôt que celui de la différenciation. On pourrait considérer cette modélisation du DVP (adossée au texte littéraire) comme une variante des modèles du genre DI, qui se focalise sur une thématique liée aux valeurs et à la symbolique du texte littéraire et relève du même genre disciplinaire. Dans ce cas le traitement des valeurs véhiculées par les textes littéraires est au service de la compréhension de l'œuvre. Lorsque ces valeurs ouvrent sur la construction d'une pensée à visée philosophique (point de départ de la construction d'un concept), alors les pratiques langagières divergeraient, le statut du texte aussi et ces deux genres se différencieraient. Reste, toutefois en suspens le statut générique et disciplinaire du DVP. En effet, la variable *discipline* à laquelle je me réfère sans cesse pour caractériser mon approche de la notion de débat à l'école, ne me semble pas ici pertinente, dans la mesure où si le DVP est conçu en référence à certaines conceptions philosophiques et militantes de l'enseignement de la pensée philosophique, celle-ci n'est toutefois pas une discipline scolaire enseignée à l'école élémentaire. De plus, les deux courants majeurs (le courant coopératif et le courant

philosophique) se réfèrent à des genres disciplinaires existants dans deux disciplines différentes : l'éducation civique et le domaine de la littérature en *français*. Le DVP peut difficilement être considéré comme un genre disciplinaire et la proposition de le considérer comme un genre scolaire (Auguet, 2003, 2005 ; Tozzi, 2005) est toujours en débat. Je rappelle ainsi les réserves que formule François Galichet (2005) envers la proposition de Gérard Auguet (2003, 2005) de considérer que le DVP soit « un genre en voie d'institutionnalisation », considérant que « l'institution politique et scolaire n'a pas à prescrire à la philosophie ses contenus, ses méthodes, ses modalités » (*ibid*. p. 54) et à ritualiser ainsi cet enseignement.

En France, les didacticiens du *français* tentent de différencier ces deux formes de débats au nom du risque de la confusion qu'ils perçoivent. Patrick Joole (2008, p. 281) craint que les élèves s'y perdent et ne saisissent pas « ce qui relève des idées et ce qui relève de la posture interprétative ». Les modélisations du genre au Québec ne font pas cette distinction. Les textes pour débattre sont « susceptibles d'engendrer des problématiques qui relèvent notamment des valeurs citoyennes », déclare Noëlle Sorin (2007, p. 73), et les modélisations d'une « littérature discutée » (Martel, 2007) reposent sur une conception croisée, voire une fusion du DI et DVP. Virginie Martel déclare s'inspirer : « principalement des travaux de Tauveron et de Langer sur la compréhension et l'interprétation et la réaction aux textes littéraires et les travaux de Galichet sur l'approche philosophique à l'école et l'éducation à la citoyenneté » (2007, p. 2). La cohabitation de ces deux formes de débat autour de la lecture du texte littéraire à l'école primaire est indiscutable, mais elle demeure source d'interrogation. Leur fusion est-elle productive d'un nouveau genre ou révélatrice d'une nouvelle modélisation du genre de l'enseignement de la littérature construit autour de la notion de débat ? Au Québec, vraisemblablement le DI n'est pas concurrencé par l'émergence du DVP, et les approches anthropologiques, philosophiques et symboliques enrichissent communément la modélisation du genre disciplinaire de la métatextualité. En France, le problème de catégorisation et la bipolarité des modèles de référence (*infra,* p. 104) définissent autrement les enjeux de ces croisements d'approches du texte littéraire.

De fait, je pense que pour les distinguer réellement, il faut analyser leurs pratiques, et voir comment dans leurs usages, les enseignants les intègrent dans leurs gestes, c'est dans le

*style*[46] des mises en œuvre du genre que ce dernier se spécifie, évolue, transmute, fusionne et se transforme. C'est en partie le travail effectué par Yves Soulé et *alii* (2008), qui les amène à conclure qu'il s'agit de deux « genres de l'enseignement de la littérature ». Dans un autre article, Yves Soulé et Christine Aigoin (2008) analysent les gestes qui spécifient la pratique du DI (DVL dans leur discours) et du DVP, ils concluent que la composante langagière des gestes professionnels est déterminante et que le texte est « un acteur de l'interaction » (2008, p. 58). Au final, « la voix du texte » détermine le choix de la forme que la discussion prend en classe (*ibid.*) :

> Le dernier mot resterait donc au langage : lorsqu'un enseignant revient au cours du travail interprétatif sur le terme "banni" dans l'album *Yacouba* pour demander aux élèves de préciser sa définition, l'exigence lexicale toute littéraire inscrite dans ce geste d'ajustement n'est-elle pas le premier pas vers un travail conceptuel sur le courage ?

Ce qui revient alors à poser la délicate question de la transformation/articulation des genres : quand est-ce que le DI devient, s'articule au DVP et inversement ? Quand le texte y invite… sans doute. Ainsi, bien que ces deux formes du débat émergent dans des champs didactiques différents, ils relèvent de processus communs, de modélisations et de références théoriques croisées et rendent compte des processus cognitifs et créatifs en œuvre dans la lecture du texte littéraire ; ils ne relèvent pas « de prises de position disciplinaires » (Soulé & *alii,* 2008, p. 58). DI et DVP me semblent être deux approches d'un genre de l'enseignement de la lecture du texte littéraire, la forme du DVP pouvant élargir le débat au-delà du sens du texte.

## 2.3 Des débats disciplinaires aux genres disciplinaires

Cette étude de l'analyse des modélisations disciplinaires de la notion de débat éclaire autrement la matrice du débat scolaire et me permet d'expliciter mon usage et reconstruction de la notion de genre disciplinaire.

### 2.3.1 Notion de débat et communauté discursive

Je pose que la notion de débat telle qu'elle réapparait dans les années 1990[47] dans divers champs disciplinaires révise le rapport que chaque discipline de référence entretient

46. Je définis la notion, *infra,* p. 54 puis p. 285 *sqq.*
47. Je rappelle que Frank Marchand (1971) identifie l'appariation du débat à l'école dans les années 1970 comme le résultat de l'école moderne (*supra*, p. 30).

avec le vrai, le faux, l'opinion et l'erreur, et de fait change le statut des savoirs scolaires. En effet, les modélisations disciplinaires du débat partagent certaines conceptions de la construction du savoir et interrogent différemment la notion d'hypothèse. Lors d'une situation de débat les élèves émettent des hypothèses en *sciences expérimentales*, en *technologie*, en *mathématiques,* mais aussi lors des débats en *français*, et tout particulièrement lors du DI. La notion d'hypothèse instaure un rapport au savoir, mais elle est différente dans chaque discipline, et c'est à la fois ces points communs et ces divergences que les élèves apprennent à travers diverses pratiques disciplinaires du débat scolaire. Ils construisent ainsi dans le cadre de chaque débat un genre discursif qui est spécifique à la situation de débat et au champ disciplinaire dans lequel le savoir se construit.

Ce faisant, la notion de débat révise le rapport au savoir comme institution d'une vérité, d'une vision légitimée du monde (en histoire et en philosophie) et cela, quel que soit le statut conféré à la notion de débat dans les champs disciplinaires évoqués. La question qui est posée est celle de la validation des savoirs et des connaissances construites et des démarches valorisées à l'école par rapport à la communauté des chercheurs de la discipline de référence de la discipline scolaire. La pratique du débat s'adosse alors à un *contrat didactique*[48] qui prend en compte une dimension éthique permettant de concevoir les savoirs non comme « absolus », mais comme des savoirs « sociaux » comme le propose Marc Legrand (1993)[49].

Dès lors, je considère qu'une séance de débat configure la communauté discursive de la classe (*supra* p. 29). Je recours à la notion de *communauté discursive* en me référant à l'usage qui en est aujourd'hui fait en didactique et qui offre un outil intéressant pour rendre compte de : « la reconstruction, en contexte scolaire de savoirs dépendants des communautés humaines de référence et de leurs modes d'agir-penser-parler » (Jaubert & *alii*, 2003a, p. 52). L'approche que j'ai reconstruite de la notion de débat rejoint celle de Martine Jaubert et *alii* (2004), de *communauté discursive*, qui, ainsi circonscrite, prend en compte deux sphères d'échange : celle de la classe où l'élève se construit comme sujet dans ce contexte institutionnel et culturel et « les sphères d'échange à l'origine des savoirs à transmettre »

48. C'est en 1980 que Guy Brousseau introduit la notion de contrat didactique dont le dysfonctionnement serait une explication possible de l'échec des élèves en mathématiques. Pour une analyse des usages du concept, il convient de se référer à l'article de Bernard Sarrazy (1995) qui met notamment en valeur les liens entre l'interactionnisme des années 1980 et le concept du contrat didactique.

49. Marc Legrand déclare (1993, p. 126) que la pratique du débat repose sur une dimension éthique qu'il définit ainsi : « Pour qu'il y ait un réel débat mathématique en classe, il doit donc être clair pour le professeur comme pour les élèves que la vérité mathématique n'est pas absolue, mais sociale.»

(*ibid.* p. 88). Sans hiérarchiser ces sphères, la notion permet de concevoir les liens à construire entre elles pour qu'une situation d'apprentissage appelée débat puisse être conçue dans un champ disciplinaire particulier et ainsi élaborer une norme discursive qui participe à l'élaboration du *genre du discours*. Ces liens sont à la fois essentiels et à modérer. Je les considère essentiels, dans la mesure où la notion de débat se formalise et se modélise dans une discipline scolaire si d'un point de vue épistémologique le genre du discours qu'elle engendre et le rapport au savoir qu'elle instaure sont concevables. Toutefois, le genre du discours qui se construit en classe est essentiellement scolaire et répond autant à des contraintes scolaires qu'à celles de la discipline scolaire. Dès lors, le discours savant n'est plus qu'un discours *transposé* et reconstruit scolairement et des tensions entre ces discours peuvent exister.

Mes emprunts aux travaux de Martine Jaubert et *alii* (2003a, 2003b) restent cependant assez limités. Je ne me réapproprie pas leur cadre théorique en référence aux travaux de Lev Semionovitch Vygotski, je reste dans le cadre d'émergence de la notion à savoir celui de l'analyse de discours et, ce n'est que dans ce cadre que la notion me permet de circonscrire mon usage de la notion de genre du discours qui caractérise la dimension discursive du genre disciplinaire. La notion de *communauté discursive* a été introduite, en France, par Dominique Maingueneau (1984, 2002) à la suite des travaux autour du concept de « speech community », soit « communauté de communication » développé par D. Hymes et les sociolinguistes William Labov, John J. Gumperz (entre autres) à partir des années 1960. Cette approche définit les interactions verbales comme des processus sociaux dans lesquels les énoncés produits sont en accord avec les normes collectivement attendues et reconnues. Dominique Maingueneau (2002, p. 105) considère que « les modes d'organisation des hommes et de leurs discours sont indissociables, les doctrines sont inséparables des institutions qui les font émerger et les maintiennent ». Ainsi d'un discours à un autre, il y a « changement dans la structure et le fonctionnement des groupes qui gèrent ces discours » (Maingueneau, 1984, p. 135). Je pose alors que chaque champ disciplinaire développe une communauté discursive où la notion de débat se formalise, en fonction de la classe et de certaines de ses caractéristiques (âge des élèves, etc.). Le thème, le contenu du débat et les modalités d'échanges sont déterminés par chaque discipline scolaire.

Je me réfère à la notion de communauté discursive pour circonscrire le contexte classe et le champ disciplinaire dans lesquels le genre du discours se formalise et qui caractérise le genre disciplinaire.

### 2.3.2 Genre du discours et genre disciplinaire

La notion de genre disciplinaire est adossée à celle de genre du discours de Mikhaïl Bakhtine (1984). Le théoricien russe considère que les genres fixent dans une situation sociale donnée et à une période historique précise le régime du fonctionnement de la langue. Ainsi, d'après lui (1984, p. 285) :

> Si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'en avions pas la maitrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait pour ainsi dire impossible.

L'existence des genres du discours est nécessaire à la construction des énoncés et permet le fonctionnement des échanges, intercompréhension, soit une « compréhension responsive active ». Mikhaïl Bakhtine désigne ainsi « le stade initial, préparatoire à une réponse » (*ibid.* p. 275). Dès lors la communication scolaire peut être envisagée et analysée à partir de la notion de genre du discours à la fois scolaire et disciplinaire. C'est dans cette perspective que je peux analyser les énoncés échangés. Chacun se compose de trois éléments : un contenu thématique ; un style ; et une construction compositionnelle, qui fusionnent en un « tout » constituant ainsi l'énoncé. Chaque énoncé est d'après Mikhaïl Bakhtine « marqué par la spécificité d'une sphère d'échange » (*ibid.* p. 265). Je retiens, par ailleurs, d'autres caractéristiques de la notion définies par Mikhaïl Bakhtine. Les genres se caractérisent par leur diversité fonctionnelle : genre littéraire ; genre rhétorique ; genre du discours quotidien (*ibid.* p. 266). Les genres se caractérisent aussi par un style. Celui-ci est « propre à une sphère donnée de l'activité de la communication humaine » (*ibid.* p. 269). Le style rend compte de l'individualité de celui qui parle, à travers les unités thématiques et les unités compositionnelles à savoir le type de structuration et le type de rapport entre le locuteur et ses partenaires (*ibid.* p. 269). Le style est aussi, en partie ce qui permet la transformation d'un genre en un autre, processus qui permet au genre de se renouveler (*ibid.* p. 271).

Les genres disciplinaires sont des genres du discours dont la fonction est l'enseignement et l'apprentissage. Ils se situent dans la sphère scolaire, très *normalisante*, et dans la structure d'une discipline scolaire tout aussi contraignante : une communauté

discursive qui régit des contenus spécifiques, des modalités d'enseignement, des tâches et des activités précises qui s'inscrivent dans l'histoire de la discipline et l'institution scolaire. L'existence de ces genres disciplinaires permet aux situations scolaires, comme toute autre situation communicationnelle, de se construire autour d'un contenu thématique, d'un style et d'une construction compositionnelle. Le contenu et la construction dépendent des finalités du genre disciplinaire et des savoirs à construire. Le style spécifie chaque usage du genre. Cette notion sera plus développée dans les parties suivantes et confrontée à l'usage qu'en font Yves Clot et Daniel Faïta (2000, p. 14 *sq.*).

Toutefois mes emprunts aux travaux de Mikhaïl Bakhtine sont parcellaires. Dans la caractérisation du genre disciplinaire adossée à l'approche bakhtinienne de la notion de genre du discours, je n'emprunte pas la distinction qu'il propose au sujet des genres premiers de la vie courante et des genres seconds institutionnalisés, issus de productions élaborées qu'elles soient littéraires ou scientifiques. En effet, cette distinction ne m'apparait pas particulièrement heuristique pour rendre compte de la notion de genre disciplinaire de la métatextualité, catégorie dont relève le DI. Les genres disciplinaires sont des genres reconstruits dans le contexte scolaire, dans une discipline donnée à partir des pratiques sociales de référence que Mikhaïl Bakhtine (1984, p. 267) considère comme des genres seconds. Autrement dit, le genre du discours qui caractérise le genre disciplinaire DI est la secondarisation d'un genre du discours déjà secondaire. De fait, les notions de genre premier et genre second ne me semblent pas particulièrement performantes pour décrire le genre disciplinaire DI. Si je pense qu'il est pertinent de considérer la diversité des genres métatextuels qu'ils soient savants ou scolaires et d'interroger leurs liens, je conçois toutefois que les genres scolaires se formalisent par rapport aux genres savants, mais aussi par rapport aux genres scolaires existants. Je considère que le genre disciplinaire s'élabore dans la sphère scolaire. Ainsi, les modèles didactiques déterminent les composantes de la communauté discursive qui caractérisent le genre disciplinaire et circonscrivent sa dimension discursive.

Par ailleurs, je considère que les genres disciplinaires ne sont ni hermétiques, ni figés à l'image des genres de discours, mais qu'ils se transforment, voire « transmutent », pour reprendre le terme de Mikhaïl Bakhtine (*ibid.* p. 267), ce qui permet de comprendre qu'un genre disciplinaire peut être la transformation d'un autre genre disciplinaire ou résulter de la fusion de deux genres. Les liens *confusionnels* entre le DVP et le DI (*supra*, p. 40) sont en cela éclairants. Ils émergent tous les deux dans leur champ disciplinaire, mais à un moment

donné, par des jeux d'influence et de quête de légitimation, certaines modélisations de ces deux genres se retrouvent en concurrence. Je considère que par certains aspects les modélisations de ces deux genres disciplinaires éclairent un même genre disciplinaire de l'enseignement de la lecture du texte littéraire et participent ainsi à une conception de l'enseignement de la littérature qui se problématise au moment de leur émergence.

Je retiens l'idée que les genres de discours entretiennent de multiples relations entre eux. Ils ne sont pas rigides, ils évoluent et n'émergent jamais ni de rien, ni de nulle part. Ainsi, la référence à Mikhaïl Bakhtine (1984) permet d'insister sur la dimension discursive du genre disciplinaire absolument nécessaire pour que les apprentissages disciplinaires se construisent notamment dans l'interactivité. Les échanges scolaires sont institués et disciplinés et le fonctionnement attendu de ces échanges réside dans la connaissance et le respect des règles de l'institution scolaire et des genres discursifs des disciplines. C'est pourquoi, parallèlement à cette approche du genre du discours, je retiens la proposition de Patrick Charaudeau de déterminer les genres (2002, p. 280) :

> Au point d'articulation entre les contraintes situationnelles déterminées par le contrat global de communication, les contraintes de l'organisation discursive et les caractéristiques des formes textuelles.

Cette approche plus psychosociologique m'intéresse en tant qu'elle peut-être adossée à celle de Mikhaïl Bakhtine, parce qu'elle prend en compte la dimension de contrat de communication, qui me semble essentielle pour caractériser la notion de genre disciplinaire. Ce dernier s'élabore et s'enseigne par l'intermédiaire d'un contrat dont la dimension didactique intègre celle de la communication scolaire, tout autant que celle du genre discursif/disciplinaire.

## *Éléments de conclusion*

La dimension disciplinaire du débat est essentielle pour définir ma conception du genre, et les raisons pour lesquelles j'analyse le DI à travers l'outil genre disciplinaire. En effet, en catégorisant le DI comme genre disciplinaire je peux le cerner comme un objet d'enseignement et d'apprentissage. À travers le DI, s'enseigne un rapport au texte littéraire, à sa lecture et se formalise un discours dans la situation d'apprentissage que le genre crée. Concevoir le DI comme un genre me permet, entre autres, de caractériser le genre du discours et les conditions d'élaboration de ce discours. Il reste à analyser l'émergence du DI dans son contexte disciplinaire afin de comprendre sa place et son rôle dans la configuration de la

discipline *français*. Il s'agit du dernier usage heuristique de la notion de genre disciplinaire, que j'emprunte à Yves Reuter (2004b).

# 3 Le DI dans l'histoire de la discipline *français*

Situer le DI dans l'histoire de la discipline *français*, c'est retracer les configurations majeures de la discipline *français* qui déterminent l'existence, la prééminence ou la disparition des genres disciplinaires. Cette réflexion a pour finalité de déterminer la « configuration disciplinaire du *français* » (Reuter & Lahanier-Reuter 2004 ; Denizot, 2008) dans laquelle le genre DI émerge ainsi que ses modes d'articulation, de rejet ou de continuité avec les autres genres de la métatextualité, c'est-à-dire la façon dont le genre se formalise dans son champ disciplinaire.

## 3.1 La place du DI dans les configurations disciplinaires et l'histoire de l'enseignement du *français*

Le genre DI émerge à l'école primaire à un moment précis de l'histoire de la discipline. Je pense que le moment précis où le genre émerge et se formalise résulte de l'évolution de la discipline *français* et de sa configuration, qui d'ailleurs se trouve bouleversée jusque dans sa dénomination. Cette émergence résulte de certaines conceptions de l'enseignement de la lecture et de la littérature (*infra,* p. 60) qui proscrivent certaines pratiques qui peuvent être valorisées dans d'autres conceptions qui les intègrent : notamment le questionnaire de lecture. Autrement dit, l'émergence du genre s'inscrit dans la continuité et dans les ruptures qui forgent l'histoire de la discipline scolaire.

### 3.1.1 Approche diachronique de l'émergence du DI dans l'histoire de l'enseignement de la lecture et de la littérature

***Le DI : genre du premier degré et d'une seule configuration disciplinaire***

Si l'on cherche des traces de DI dans une perspective historique des configurations disciplinaires du *français*, il apparait très clairement que le genre n'émerge que dans une seule configuration qui lui est propice et à laquelle il participe.

En effet, plusieurs *configurations* historiques[50] de l'enseignement de la lecture et de la littérature peuvent être identifiées depuis la laïcisation de l'enseignement scolaire (les années 1880) et l'entrée du texte littéraire à l'école comme substitut des textes religieux. Pour les reconstituer, je m'appuie sur les approches historiques d'Anne-Marie Chartier (2008), Marie-France Bishop (2007), Jean-Louis Dufays et *alii* (2005) et les travaux de Dan Savatovsky (1999). J'identifie ainsi six périodes dans la discipline *français* qui dénotent six configurations de l'enseignement de la lecture et de la littérature dans le premier degré, c'est-à-dire six approches majeures de cet enseignement à travers les genres recensés, les références et les prescriptions.

Je situe une première configuration du *français* de 1880 à 1914 qui met en valeur la lecture comme un moyen « d'émancipation » (Dufays & *alii,* 2005, p. 22). Un genre de l'enseignement de la lecture et de la littérature s'impose : la lecture à voix haute qui participe à l'activité de l'explication de texte, ou plus exactement on considère, à l'époque, que dès lors qu'elle est bien faite, elle n'exige pas un surcroit de commentaires. À partir des années 1914 se construit une certaine sacralité de la littérature, y compris dans le premier degré. Il s'agit d'une seconde période de configuration du *français*. La lecture à haute voix est toujours valorisée, mais s'impose le règne des morceaux choisis, ceux d'un patrimoine incontournable qui s'apprend par cœur et que les élèves récitent. Des années 1930 à la fin des années 1960, nous assistons à la naissance du roman scolaire et de la bibliothèque de classe principalement destinée aux élèves les plus défavorisés. À cette époque, comme le rappelle Anne-Marie Chartier (2008), la notion de démocratisation se limite à la promotion de l'élite des milieux populaires. L'influence des bibliothécaires militantes arrive sur les bancs de l'école. La notion de lecture-plaisir commence à émerger et à s'imposer parmi certains enseignants militants du premier degré. Les années 1970 vont être le théâtre d'une grande reconfiguration de la discipline annoncée notamment par le Plan de Rénovation de l'enseignement du *français* (1971) à la suite du Plan Rouchette (1968). Parmi les premiers bouleversements, il convient de relever les remises en cause de la lecture à voix haute[51] et l'apparition à l'école et au

50. C'est à Nathalie Denizot (2008) que j'emprunte l'idée d'analyser les configurations disciplinaires dans une approche diachronique.

51. Dan Savatosky (*ibid.* p. 75) en explique les raisons. La première réside dans le prolongement de la scolarité qui exige des élèves un minimum en compréhension que visiblement la lecture à voix haute n'a pas toujours permis d'assurer ; en second lieu, il identifie les apports de la linguistique structurale ; enfin, il rappelle que des travaux tout récents mettent en valeur la lecture silencieuse et le « surcroît de compétences qu'elle entraîne » (*ibid.*). Par ailleurs, la conception de la lecture à voix haute comme pouvant se limiter à une bonne « lecture-compréhension du texte » (Collinot, 1999 ; Savatovsky, 1999) est l'objet de diverses dérives et critiques que Jean-Louis Dufays et Christophe Ronvaux pointent (1998, p. 155) en évoquant une sacralisation du texte qui est considéré comme « un monument sur lequel la pensée se calque pour ne point dériver » (*ibid.*).

collège de la lecture silencieuse et de la pratique du questionnaire de lecture. Dans les années 1980 on assiste à la création des BCD et à l'entrée à l'école des animations-lecture puis à la légitimation de la littérature de jeunesse, qui en 1985 est conseillée dans les textes officiels du collège. Progressivement les textes autres que littéraires deviennent des supports des apprentissages de la discipline *français*, les didacticiens s'intéressent à la lecture du texte documentaire, argumentatif, explicatif, à la lecture de l'image. À partir des années 1980, ils deviennent des objets de travail du cours de *français* et sont, par ailleurs, progressivement prescrits. Le terme *lecture* recouvre alors plusieurs postures, supports et enjeux scolaires, d'autant que l'interaction lecture/écriture s'est imposée ces dernières décennies (Crinon & *alii*, 2006 ; Garcia-Debanc, 1995 ; Giguère, 2002 ; Halté, 1996 ; Jolibert & le groupe d'Ecouen, 1994 ; Jolibert & Sraïki, 2006 ; *Le français aujourd'hui* 2002a, 2002b, 2006 ; Reuter, 1994b, 1995b, 1996a, 1998b, 1998c ; Sorin, 2004 ; Tauveron, 2002b, 2003, 2004c ; Tauveron & Sève, 2005)[52]. Une autre forme de la lecture scolaire se trouve valorisée, il s'agit de la lecture dite cursive (Coulet & Lebrun, 2003 ; Lorrent-Joly, 2003) qui institue la fiche de lecture dans le secondaire (Privat & Vinson, 1996 ; Guernier, 2006) et arrive progressivement à l'école primaire même si les animations-lecture − telles que le défi-lecture et le rallye lecture − sont particulièrement privilégiées et donnent lieu à des pratiques très diversifiées (Poslaniec, 1990). Enfin, les années 2000 constituent une autre période de configuration de l'enseignement de la lecture et de la littérature qui prône l'interaction entre pairs pour résoudre les problèmes de compréhension-interprétation du texte littéraire et accentuent la construction d'une culture littéraire et commune. Des genres s'imposent à l'école primaire. Les uns valorisés par certains modèles didactiques de l'enseignement de la lecture et de la littérature (Tauveron, 1999, 2002, 2004a) et par les documents d'accompagnement des textes officiels (MEN, 2002, 2003, 2004) : le DI ; le comité de lecture ; le carnet de lecteur ; la lecture en réseau. Les autres valorisés par les modèles didactiques de la compréhension : le résumé de texte ; la production des questions par les élèves pour réaliser les questionnaires de lecture ; etc. (Goigoux, 2002b). La lecture à voix haute se trouve à nouveau valorisée selon les modèles didactiques de cet enseignement.

---

Ils rappellent qu'elle est souvent discontinue et entrecoupée de questions et que « l'abondance de commentaire » fait oublier qu'il y a « du texte là-dessous » (*ibid.*). Cette pratique perdure − bien qu'Anne-Marie Chartier (2008, p. 131 *sqq.*) en constate la disparition − elle est concurrencée mais toujours prescrite dans les textes officiels qui vont paraitre jusqu'en 2002 où elle retrouve une place de premier choix.

52. Je ne cite que les auteurs qui s'intéressent au premier degré. Récemment l'émergence de l'écriture d'invention pose autrement cette question. (*Cf.* Cauterman, 2003 ; Daunay 2003a, 2003b, 2005 ; Petitjean, 2005).

***Le DI : genre de l'enseignement de la lecture et de la littérature à travers les degrés***

Toutefois, si je considère que le genre DI émerge dans une configuration disciplinaire qui lui est particulièrement favorable : d'autres genres, recommandations, modélisations de l'enseignement de la littérature peuvent être identifiés comme ayant préfiguré l'émergence du genre. En effet, certaines pratiques d'enseignement de lecture et de la littérature peuvent être rappelées au vu de leurs similitudes apparentes avec le genre DI. J'insiste sur l'idée de l'apparence de ces similitudes puisque ces pratiques sont toujours à replacer dans leur contexte d'émergence qui les configure et les définit théoriquement. De plus les pratiques, auxquelles je me réfère ci-dessous, concernent le secondaire, principalement le collège. Malgré cela, au-delà des clivages des degrés d'enseignement, il est pertinent de souligner la congruence de certaines pratiques qui à des époques différentes dénotent d'un regard porté sur l'enseignement de la lecture et de la littérature qui peut être perçu comme un fil rouge : une conception scolaire qui traverse les configurations disciplinaires du *français* et les degrés institutionnels, mais qui dans certaines configurations et modèles didactiques prend une forme particulière.

J'identifie dans un premier temps « l'explication française » qu'Henri Carrière, en 1928 au Petit Séminaire d'Arras (cité par Bertrand Daunay, 2002a, p. 100), définit en ces termes :

> « L'explication française » consiste à « expliquer du français » c'est-à-dire à lire et à comprendre ensemble – ensemble : professeur et élèves – beaucoup de beaux textes […]. Il faut s'arrêter souvent comme on fait soi-même à sa chambre, prendre le temps de comprendre. Paraphraser. Faire tout haut des réflexions que suggère le texte (Tiens ? Ah oui… très drôle !...) poser des questions, même assez loin du sujet, mais qu'amènent l'association des idées ou une ressemblance de mots. Remuer des idées, les disputer ensemble, à l'occasion. En tout cas, bien comprendre tout. Voilà proprement de l'explication française.

Je considère *l'explication française* comme une approche possible du genre DI bien avant l'heure, bien avant l'avènement du sujet lecteur et l'attention portée au paradigme de l'interprétation, de la lecture littéraire et de l'interactionnisme. Parler, échanger, dire la lecture que l'élève fait du texte n'est pas une conception récente du paradigme scolaire de la lecture et de son explication. D'ailleurs, Annette Béguin en 1982 proposait dans un ouvrage dont le titre est particulièrement intéressant : *Lire-écrire. Pratique nouvelle de la lecture au collège*, une *nouvelle* modalité de cet enseignement pour les élèves de collège : *l'explication de texte*

*collective*. Elle s'appuie sur une conception piagétienne des mécanismes de l'apprentissage où l'élève élabore son hypothèse et la vérifie à travers une manipulation active, et elle conçoit ainsi un projet pédagogique basé sur « la curiosité personnelle, la recherche personnelle, les hésitations, les comparaisons avec ce que [chaque élève] connait déjà. » (Béguin, 1982, p. 35). Elle défend l'idée de la mise en réseau, en résonance des lectures par les élèves, l'explication devant se structurer sur « un noyau » de lectures, ce qu'aujourd'hui nous appelons la « lecture en réseau » (Devanne, 1992 ; Tauveron & Sève, 1999) ou en constellation (Observatoire National de la Lecture, 2003, p. 110 *sqq*.). C'est sur ce principe qu'elle propose des activités de manipulation de textes (le texte-puzzle, notamment) que nous retrouverons dans le cadre de ce travail (*infra,* p. 355).

Cette conception de la lecture où l'activité de l'élève est requise à travers des tâches précises d'interaction et d'interrogation du texte et de sa réception se retrouve dans les principes de la « lecture minutieuse » que préconise Thomas Aron (1987, p. 121) :

> Il ne s'agit nullement d' « expliquer » le texte, si on entend par là rendre clair ce qui est obscur […]. L'opération aura atteint son but si – et seulement si- le texte, par la lecture dont il est l'objet, loin de devenir transparent, clair, transposable, se révèle plus « résistant », plus « épais », plus opaque que jamais, bref s'il s'érige lui-même, au terme du questionnement, en « question ».

Je dirais que la *lecture minutieuse* de Thomas Aron, dans les années 2000, se modélise et s'identifie, dans le premier degré, sous la dénomination de DI. Ce qui m'amène à penser que le genre DI émerge, certes, dans une configuration disciplinaire qui lui est favorable, mais qu'il s'inscrit dans la continuité de propositions pédagogiques et didactiques qui mettent en exergue une conception scolaire de l'activité du lecteur, et une définition de la lecture scolaire, où le texte littéraire n'est pas seulement l'objet d'un questionnement, mais devient une situation de questionnement et de problèmes que l'élève-lecteur identifie, verbalise et résout dans l'interactivité avec le texte et ses pairs.

Malgré ces rapprochements de pratiques et de conceptions qui peuvent nourrir des conceptions et des pratiques du DI, je ne considère pas la configuration du *français* dans laquelle le DI émerge résultant d'une « secondarisation du premier degré », même si l'idée est évoquée pour l'apparition d'un enseignement spécifique de la littérature à l'école par Marie-France Bishop et Dominique Ulma (2007), et qu'un rapprochement notable entre les deux degrés est à observer comme le propose Jacques David (2005). Si les théories de la lecture

littéraire sont convoquées dans les modèles didactiques du premier et second degré, les implications didactiques divergent. Ainsi, les propositions d'Annie Rouxel (1996) pour le lycée, lire l'ironie par exemple dans les œuvres de Vallès, Laclos et Flaubert, et celles de Catherine Tauveron (1999, 2001, 2004a) pour l'école primaire autour de l'interprétation du texte, de la lecture en réseau et du DI sont différentes, même si elles partagent une conception commune de la lecture littéraire qui se fonde sur « la distanciation » (Dufays & *alii,* 2005). Le genre DI est un genre spécifique du premier degré. Il émerge à un moment où s'impose une conception de l'enseignement de la littérature qui tourne le dos au formalisme et aux outils de l'analyse textuelle (Tauveron, 1998 ; Dufays, 2007). Conjointement, c'est un nouveau portrait de l'élève-lecteur du premier degré qui s'impose (Bishop, 2007) à la suite des théories de la réception et de la lecture littéraire. Il répond à de nouvelles normes et exigences des opérations cognitives et du traitement de la cohérence et cohésion du texte qui définit l'acte de lire au 21e siècle et il s'inscrit ainsi dans une nouvelle configuration du *français*.

### 3.1.2 Approche synchronique de la configuration du *français* et de l'émergence du genre DI

Au moment où le genre DI émerge, la didactique du *français* rend compte de conceptions plurielles et antagonistes de la discipline scolaire *français*, qui suscitent de nombreux débats parmi les didacticiens de la discipline. À l'origine de ce champ de recherche, le choix était pourtant de concevoir la discipline du *français* dans une approche *intégratrice*, comme le montre Jean-François Halté (1992), en lien avec l'histoire et les enjeux de la discipline scolaire (Chervel, 2006). Cependant, le colloque de l'AIRDF qui s'est déroulé du 26 au 28 aout 2004 à Québec, intitulé « Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale » éclaire les enjeux et les tensions des diverses conceptions au sujet de la discipline qui ne convergent plus vers l'unification. Il s'agit d'un enjeu important qui concerne la façon dont les différentes composantes du *français* s'articulent, s'intègrent, se dissolvent ou s'opposent. Ces conceptions éclairent des logiques parfois sous tension qui rendent compte d'une discipline unifiée, éclatée, spécifique et transversale, et interrogent non seulement la nature et la fonction des objets enseignés, mais aussi les relations entre ces objets. Les conceptions didactiques de la discipline scolaire sont plurielles, comme le remarque Bertrand Daunay (2009a, p. 17) qui distingue « trois tendances possibles quant à l'unité de la discipline » : l'une, où les enseignements de la langue et de la littérature sont unifiés, l'autre où ils sont articulés et enfin une dernière où la discipline est scindée en deux champs distincts d'enseignement, la langue d'une part et la littérature d'autre part. Cette

dernière conception semble être celle qui s'impose dans les textes officiels de 2002[53] et qui amène Jean-Paul Bernié (2004) à interpréter ce signe de l'évolution de la discipline *français* comme celui de sa propre disparition au profit des *communautés discursives* qui rendent compte de la pluralité des enseignements autrefois unifiés sous la dénomination *français*. Nonobstant, je serais bien plus modérée que Jean-Paul Bernié (2004) pour enterrer la discipline du *français* du fait de la disparition de son étiquette. C'est à mon avis, négliger le fait qu'il s'agit d'une discipline aux référents théoriques instables, composites et hétérogènes (Reuter, 1992b)[54]. C'est dans le cadre de la discipline scolaire qu'il faut envisager les emprunts aux disciplines de référence et aux pratiques sociales auxquelles elle renvoie. C'est aussi dans l'histoire scolaire et son évolution que les genres émergent et subissent des transformations, voire des « retournements » pour employer l'expression de Jean-Paul Bernié. (1997). Ainsi, ma conception des *communautés discursives* comme lieu de formalisation des genres de discours qui caractérisent un genre disciplinaire n'est possible que dans le cadre des disciplines scolaires qui sont le lieu où les savoirs à enseigner se formalisent et que les communautés ne remplacent pas. C'est une nouvelle différenciation que je pose par rapport à la configuration didactique de la notion que proposent Martine Jaubert et *alii* (2003a).

Toutefois le changement d'étiquette n'est pas anodin[55], et cette récurrence dans la discipline est surtout le fait de son instabilité et de la pluralité des enseignements auxquels elle est associée. Il est, par conséquent, porteur d'une intentionnalité de modifier la matrice même de la discipline *français*, en la reconfigurant sous de nouvelles modalités

53. *Cf.* le tableau chronologique des dénominations du champ disciplinaire du *français* dans les textes de 1882 à 2004, présenté par Bishop, Ulma, 2007, p. 84-85

54. Le *français* n'a jamais été une discipline unie et consensuelle et le terme désignant la discipline *français* est apparu bien plus tardivement que la discipline elle-même (Collinot, 1999). Cette terminologie s'est stabilisée après 1972 avec la Rénovation du *français*, elle disparait en 1979 pour réapparaitre en 1980 et trouver à nouveau une période stable jusqu'en 2002 où la dénomination du *français* disparait au profit d'un nouveau champ : « langue française et éducation littéraire et humaine ». En 2005, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école n°2005-380 du 23 avril 2005 instaure la désignation : « la maitrise de la langue française » et dans les programmes de 2008, la dénomination du *français* réapparait.

55. Bien qu'elle soit souvent simplement constatée sans être interrogée. À titre d'exemple, je cite le rapport d'une recherche IUFM dirigée par Luc Maisonneuve entre 2002 et 2004, qui mentionne : « Si l'introduction de la littérature dans les programmes de cycle 3 de l'école primaire de février 2002 en lieu et place du "français" a été dans l'ensemble bien accueillie, celle-ci n'a pas été sans poser de nombreuses questions et difficultés. » (Maisonneuve, 2004, p. 6) Ces questions et ces difficultés ne concernent que la mise en œuvre de ce nouveau programme, rien n'est dit, ni interrogé quant à l'identité même de la discipline du français. De leur coté, Yves Soulé, Michel Tozzi et Dominique Bucheton (2008, p. 63 sq.) qui s'intéressent aux débats qui accompagnent l'enseignement de la littérature, minimisent la substitution du terme français par celui de littérature dans la mesure où les bouleversements qui devaient accompagner les pratiques se font discrets : « Le mot "littérature" se substitue dans les emplois du temps et dans les fiches de préparation aux mots "lecture" ou "français" sans que le contenu des séances ne montre un quelconque infléchissement didactique. » Il n'est pas sûr de mon point de vue qu'il n'y ait aucun infléchissement didactique, mais que celui-ci soit long à se construire et à être effectivement observé dans les pratiques est sans doute un constat commun aux diverses recherches portant sur les pratiques ordinaires de la classe.

d'enseignement et de nouveaux apprentissages, dans lesquels la notion de débat formalise de nouveaux genres disciplinaires : le débat en grammaire et le DI.

L'émergence et la formalisation du DI ne sont pas concevables en dehors de cette nouvelle configuration du *français* et des changements théoriques que cela suppose. C'est pourquoi le genre est spécifique à cette configuration disciplinaire dans le premier degré, même si celle-ci n'est pas en contradiction avec certaines conceptions antérieures de la lecture et de la littérature dans le secondaire. Ce ne sont pas celles-ci qui inspirent une formalisation du DI, elles témoignent juste d'une conception disciplinaire de cet enseignement qui peut dépasser, par certains aspects, les clivages des degrés d'enseignement.

## 3.2 La place du DI dans les conceptions de l'enseignement de la lecture et de la littérature

L'émergence du DI ne fait pas consensus dans tous les modèles de l'enseignement de la lecture et de la littérature. En effet, le modèle d'enseignement de la compréhension, que proposent Roland Goigoux et *alii* (Goigoux & *alii*, 2004 ; Goigoux & Cèbe, 2007), n'intègre absolument aucune conception du DI et s'intéresse d'ailleurs assez peu au texte littéraire. Toutefois, entre les modèles didactiques où le genre DI se formalise et celui-ci qui le rejette, certaines conceptions et pratiques de la lecture et de la littérature se croisent.

### 3.2.1 Les divergences

Ces conceptions didactiques de la lecture et/ou de la littérature s'opposent essentiellement sur trois éléments. D'une part l'importance accordée à l'analyse du travail enseignant. Soit les didacticiens considèrent que les gestes professionnels sont à modifier et que ce changement impose de nouveaux gestes disciplinaires (Beltrami & *alii*, 2004 ; Bucheton, 2008b ; Crocé-Spinelli, 2007 ; Jorro, 1999 ; Tauveron, 2004a ), soit ils considèrent au contraire qu'ils sont à accompagner vers une plus grande efficacité tout en conservant les genres existants (Goigoux & *alii*, 2004). D'autre part la notion d'innovation est différemment abordée. Si pour les didacticiens qui conçoivent le genre DI, il est nécessaire de concevoir de nouveaux modèles didactiques qui repensent l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de la littérature (Dabène & Quet, 1999 ; Joole, 2006, 2008 ; Quet, 2001 ; Rémond, 2001, 2003 ; Tauveron, 1999, 2002, 2004a), Roland Goigoux (2002b, p. 15), quant à lui, pose un certain nombre de réserves à l'égard de la course à l'innovation :

> Pour moi l'idée que quand on fait quelque chose de différent ce serait toujours mieux, c'est une bêtise. L'innovation en soi, pour moi, ce n'est pas une valeur. Si on pense que l'école peut mieux faire, il faut que l'on regarde ce que l'on garde et ce sur quoi on peut éventuellement infléchir un peu nos pratiques.
> Je pense que le travail de l'innovation est de penser tout autant les continuités que les ruptures et que cette fuite en avant sur n'importe quoi pourvu que ce soit différent de ce qu'on fait aujourd'hui, c'est ridicule, complètement suicidaire et risqué.

Sa position a le mérite d'être claire même s'il n'explicite pas les risques qu'il entrevoit, hormis celui de s'écarter des pratiques effectives des enseignants, qui sont source d'innovation et en perpétuelle évolution (Dias-Chiaruttini, 2009b). Enfin, Roland Goigoux et *alii* (2004) proposent un modèle de la compréhension en lecture qui vise la réussite des tâches scolaires existantes (questionnaires de lecture à réaliser par les élèves, résumés de textes, etc.). Ils s'appuient sur le modèle cognitif de la compréhension que propose Jocelyne Giasson en 1990[56], parfois proche du dispositif d'enseignement réciproque des stratégies (Palincsar & Brown, 1986), au sujet duquel Dominique Lafontaine (2003, p. 3) rappelle que :

> Le principe est de tirer partie des interactions entre élèves en travaillant en petits groupes sous la direction de l'enseignant. Quatre stratégies sont pratiquées en combinaison : prédire, clarifier le sens, vérifier ses prédictions et résumer.

Ce dispositif n'est d'ailleurs pas très éloigné de celui que proposent Daniel Beltrami et *alii* (2004) pour modéliser le genre DI. Cependant l'approche de l'enseignement de la compréhension, que proposent Roland Goigoux et ses confrères, exclut celle du paradigme de l'interprétation qui à l'école est principalement associée à la lecture du texte littéraire[57]. Ce dernier n'étant absolument pas l'enjeu des travaux de ces didacticiens.

Je souligne, cependant, qu'ils centrent leur travail sur quatre difficultés que les modélisations du genre DI prennent également en compte (notamment le modèle que proposent Beltrami & Quet, 2002 ; Beltrami & *alii,* 2004 ; Quet, 2001a ; Rémond, 2001, 2003 ; Rémond & Quet, 1999) : les problèmes de cohésion textuelle ; les problèmes d'intégration sémantique (d'où l'importance qu'ils confèrent au résumé) ; les problèmes d'inférences et d'implicite et enfin les problèmes que rencontrent les élèves dans

56. La référence aux travaux de Jocelyne Gassion est très souvent implicite dans les travaux de Roland Goigoux mais elle est incontestable dans les modèles qu'il propose de la compréhension et de son traitement.
57. À l'exception des travaux d'Anne Jorro (1999) qui s'intéressent à l'interprétation des textes documentaires.

l'autorégulation de l'activité (Goigoux, 2002b ; Goigoux & *alii,* 2004 ; Goigoux & Cèbe, 2007).

### 3.2.2 Les rapprochements ?

Parmi tous les modèles didactiques, il y a unanimité sur les difficultés et les enjeux d'un enseignement de la compréhension qui se veut explicite de ses stratégies, les divergences se situent au niveau des modalités d'enseignement et par conséquent dans la conception des genres disciplinaires. Cependant certaines activités favorisées par Catherine Tauveron (2003, p. 6 *sq.*) dans le cadre d'une modélisation du DI, se retrouvent valorisées par Roland Goigoux (2002b) (*cf.* Goigoux & *alii*, 2004 ; Goigoux & Cèbe, 2007) parmi son dispositif d'enseignement de la compréhension :

> La reformulation de l'histoire lue (qui peut passer par le dessin au cycle 2) après une première lecture, en cours de lecture ou après le débat collectif. La formulation par les élèves des questions qu'ils se posent sur le texte ou que le texte leur pose et dont la réponse n'est pas dans le texte : les questions soulevées servent ensuite de guide pour la relecture collective. [...] ; La rédaction, en fin de parcours, de plusieurs résumés d'une histoire rendant compte des diverses interprétations plausibles émises dans la classe.

Ce constat me permet de considérer que le genre disciplinaire DI émerge dans des modèles didactiques précis, qui servent bien souvent de repoussoir à d'autres modèles et à d'autres genres disciplinaires, mais il faut bien convenir que nombre d'activités se recyclent d'un modèle et d'un genre à l'autre. La finalité de ces activités varie selon le genre qui les convoque.

## 3.3 Émergence du genre DI et rejet d'autres genres disciplinaires

### 3.3.1 Rejet du questionnaire

L'émergence du genre DI peut, sous certains aspects, être perçue comme l'expression d'une contestation envers la pratique de l'enseignement de la lecture à l'école. Une contestation explicite et relayée par le discours des didacticiens et le discours officiel (BOEN, 2002 ; MEN, 2002) au sujet des questionnaires de lecture[58], qu'Anne-Marie Chartier (2008, p.

58. Les questionnaires de lecture sont ainsi totalement oubliés des programmes officiels (BOEN, 2002) et le document d'application paru la même année proclame une condamnation sans appel de la lecture silencieuse (MEN, 2002, p.6) : « La lecture silencieuse ne peut être considérée comme un acte didactique. L'absence d'interaction entre le maître et l'élève interdit toute amélioration des compétences. La qualité de la lecture silencieuse est la conséquence des enseignements reçus,

211) résume en ces termes : « des textes courts, sans ambition d'écriture ni subtilité de contenu : comprendre ce qu'on dit, c'est "traiter des informations", prouver qu'on a suivi l'intrigue et saisi les enchainements, et non se laisser séduire par un héros ou captiver par une histoire ». Cette pratique de la lecture silencieuse rendue obligatoire en 1972 (BOEN du 4 décembre 1972) s'inspire de la technique mise au point par Thorndike en 1917 d'une lecture silencieuse d'un texte suivie de questions, qui tiennent compte du triple primat visuel, sémantique et fonctionnel. Il s'agit d'une lecture qui requiert impérativement « un appareil métatextuel (notes explicatives) et paratextuel (mise en page et artifices typographiques » (Savatosky, 1999, p. 76). Par ailleurs, cette modalité de la lecture dissocie évaluation et acquisition de compétence en lecture (devenue lecture solitaire en classe). Pour les élèves, lire c'est répondre à des questions et les stratégies de réussite se développent pour répondre à cette attente scolaire ainsi qu'à l'acte de lire en lui-même[59]. Ces constats souvent critiqués portent en eux les définitions d'une nouvelle conception de la lecture scolaire qui valorisent l'interaction texte-lecteur (Giasson, 1990) et entrevoient la lecture comme l'actualisation d'un projet de lecteur, d'où l'idée que certaines modalités de lecture seraient passives et responsables de bien des maux.

Non seulement le genre questionnaire de lecture fait l'objet de plusieurs griefs que Jocelyne Giasson et bien d'autres rappellent − il évalue plus la réalisation d'une lecture que sa compréhension, détourne l'activité lectrice vers la quête de la réponse attendue et en définitive les élèves apprennent à répondre à des questions (Guernier, 1999) −, mais les réponses des didacticiens divergent. Nous avons déjà vu que certains didacticiens autour d'équipes dirigées par Michel Dabène, François Quet, Catherine Tauveron ou Anne Jorro valorisent des dispositifs didactiques mettant au centre l'activité langagière de l'élève et l'interprétation du texte. Alors que d'autres (Goigoux, 2002b ; Goigoux & *alii*, 2004 ; Goigoux & Cèbe, 2007) tentent de rendre la pratique du genre questionnaire de lecture plus intéressante et plus performante en termes d'apprentissage et excluent le DI.

### 3.3.2 Articulation ou rejet avec les animations-lecture ?

Les animations-lecture sont une *scolarisation* de pratiques extrascolaires qui constituent un genre métatextuel, au même titre que le DI. Si pour Catherine Tauveron

tant du point de vue de la reconnaissance des mots que du traitement syntaxique des phrases, ou encore de la compréhension des textes. Ces enseignements supposent des interactions et, donc, des dialogues entre l'élève et le maître ».
59. *Cf.* Alvermann D.E., (1991)

(2004a, p. 23) la différenciation ne fait aucun doute, d'autres modélisations des animations semblent parfois très proches des conceptions du DI (Terwagne & *alii*, 2006) ou se positionnent par rapport à celui-ci (Poslaniec & *alii*, 2005).

***Les cercles de lecture***

Les cercles de lecture, qui ont été particulièrement travaillés par Jocelyne Giasson (1997, 2000) et Serge Terwagne, Sabine Vanhulle et Annette Lafontaine (2006), répondent à une demande des praticiens, des enseignants, qui transposent dans leurs classes en les transformant des pratiques socialement identifiées. Ainsi Jocelyne Giasson affirme que le genre *cercle de lecture* s'appuie sur les pratiques d'une enseignante qui par la suite ont donné lieu à la théorisation du genre. De leur côté Serge Terwagne et *alii* (2006, p. 27) situent leur conception du genre disciplinaire dans les travaux émergents dans les années 1990, principalement aux États-Unis, certains évoquant des « cercles de lecture littéraire », ceux de Donna E. Alvermann dès 1991, les « classe-puzzle » telles que les conçoivent Ann L. Brown et Joseph C. Campione en 1995, ou encore les dispositifs de « lecture orientée vers la conceptualisation » de John T. Guthrie en 1996[60]. Ces auteurs citent également les apports des travaux de Monique Lebrun (1996) qui développent l'idée d'une « lecture esthétique » chez les élèves et les travaux de Catherine Tauveron (1999). La classe de littérature devient alors un microcosme social où les élèves sont encouragés « à s'engager dans des projets effectifs de lecture et de partage des connaissances, d'interprétation et de significations » (Terwagne & *alii,* 2006, p. 12). Les pratiques langagières, auxquelles invitent ces situations de lectures, divergent selon la finalité du projet de lecture, mais relèvent toutes de formes de la métatextualité. Certaines modélisations de la lecture s'approchent des conceptions en œuvre dans le DI. Monique Lebrun dans son article précédemment cité (1996, p. 77) évoque parmi un catalogue de formules pédagogiques :

> La méthode de discussion en grand groupe [qui] habilite l'élève à l'écoute de l'opinion d'autrui, au développement d'une argumentation par confrontation de différents points de vue, au respect des tours de parole à l'activation et à la structuration des savoirs antérieurs. […] Dans la discussion en petit groupe de quatre ou cinq, l'élève surtout le plus timide, peut exprimer souvent son point de vue, affiner ses hypothèses, émettre ses doutes, demander des clarifications, car les tours de paroles sont plus fréquents. […] En général, les deux types de discussion favorisent l'émission d'hypothèses. Elles favorisent les activités cognitives telles que l'expression d'opinion, l'argumentation, la formulation ou

60. C*f.* Guthrie (1996)

la clarification d'un problème.

Je considèrerais volontiers que ces discussions, en grand ou petit groupe, sont des prémices du genre DI, bien qu'elles s'appuient sur les « théories de la réponse » et notamment les travaux de Louise Marie Rosenblatt (1994[61]) qui sous l'influence des travaux de John Dewey − qui ne sont pas étrangers à ceux de Lipman sur le développement des DVP − conçoivent une « lecture transactionnelle » entre le lecteur et le texte. Le sens émerge d'un « tissage » d'informations que le lecteur repère dans le texte puis qu'il confronte à ses propres connaissances et repères littéraires et culturels. Dans son modèle, Louise Marie Rosenblatt encourage les discussions auxquelles Monique Lebrun se réfère (1996), et considère que l'interprétation subjective de l'élève trouve ses limites dans l'ancrage du texte. Elle distingue ainsi le « texte » du « poème », le premier désignant un ensemble de signes interprétables et le second étant le lieu de la « transaction esthétique » où le lecteur fait une expérience unique partagée avec le texte. Les discussions qu'elle entrevoit entre les lecteurs sont ce qui permet d'ajuster les interprétations. L'expérience esthétique est interrompue dès que le ou les lecteurs sont tentés par une lecture efférente[62] et forcément inadaptée. Elle pose les problèmes fondamentaux du genre DI avant même son émergence et se rapproche de la modélisation que propose Catherine Tauveron (2004a) en recourant à des théories différentes.

***Le procès littéraire et d'autres formes de traitement de l'implicite***

Christian Poslaniec en 2005 propose d'adapter certaines animations aux programmes de 2002 dont le procès littéraire, qu'il identifiait auparavant sous l'appellation : « Objection votre Honneur ! » (Poslaniec 1990, p. 127 ; Poslaniec & *alii*, 2005, p. 144), une animation inventée par l'association Marelle de Caen, en Basse Normandie. Le DI n'est associé à ce genre que de façon indirecte. En effet, le procès littéraire permet d'après Christian Poslaniec et *alii* : « d'initier les élèves au débat interprétatif et à l'argumentation. » (2005, p. 144).

Christian Poslaniec ne propose aucune modélisation du genre DI, que visiblement il distingue des animations qu'il propose, mais il conçoit que certaines préparent au DI, ce qui signifierait que ce dernier soit un genre plus exigeant qui se situerait dans le prolongement d'autres genres plus facilement accessibles, ou nécessitant une préparation au préalable. C'est

61. Ses ouvrages non traduits en français sont difficiles d'accès, les versions originales ne sont pas diffusées en France. Je m'appuie sur les commentaires de Monique Lebrun (1996) et la présentation de Marie Musset (2009) de l'ouvrage de Louise Marie Rosenblatt, *Le lecteur, le texte et le poème* (1978/1994).

62. Marie Musset (2009 p. 2) explique que ce terme vient du latin *effere* qui signifie mettre à distance. Il s'agit d'une lecture qui s'attache au sens de ce qui reste après l'acte de lecture.

le cas d'une autre animation qu'il nomme « combler les blancs du texte » (Poslaniec & *alii*, 2005). Il situe son approche théorique parmi celle de la réception, et emprunte à Wolfgang Iser (1985) l'expression des blancs du texte, « ces lieux d'indétermination ». Il conteste une pédagogie fondée sur la compréhension des textes qui induit « la conviction que tout est déchiffrable dans une œuvre. » Il distingue les « blancs du texte », qui suggèrent certains éléments sans les expliciter (2005, p. 191), des « résistances du texte » (*ibid.* p. 190), expression des pédagogues dit-il, qui amènent le lecteur « à produire sa propre interprétation ». D'après lui, leur approche est toujours spécifique et ne peut être menée qu'au cours « d'un débat entre les élèves guidé par l'enseignant » (*Ibid*, p. 190). Il considère ainsi que ces séances n'amènent pas une technique particulière pouvant être décrite. Pourtant les activités de lecture et d'écriture qu'il décrit dans le cadre de cette animation, « débouchent toutes sur des débats interprétatifs » (*ibid.*, p. 100), qu'il définit comme suit : « chaque élève aura ainsi l'occasion de découvrir sa propre réception d'un récit. La façon dont il construit son interprétation en injectant dans le texte et les images des éléments de sa propre encyclopédie "interne" comme dit Umberto Eco ».

Se profile ainsi un espace où les débats en littérature et les animations lecture caractérisent des démarches qui modélisent l'acte de lecture à l'école, tel qu'il répond à une demande sociale, et qui participent à identifier clairement des pratiques constitutives de la discipline *français* et du paradigme de la lecture à l'école. Les frontières entre le DI et les autres genres de la métatextualité − outre le questionnaire qu'aucun modèle didactique n'associe au DI − s'avèrent, comme cela fut le cas pour le DVP, particulièrement délicates et parfois poreuses.

## *Éléments de conclusion*

Cerner l'émergence du genre DI dans son champ disciplinaire requiert plusieurs focales sur l'objet. L'histoire de l'enseignement de la lecture et de la littérature à travers les degrés d'enseignement concernés par la discipline *français* ; la configuration de la discipline dans laquelle il émerge ; et les modèles d'enseignement de la lecture et/ou de la littérature dans lesquels il est conçu, les genres avec lesquels il se retrouve en tension, en rejet, en articulation.

Au terme de cette analyse, je peux dire que le genre DI émerge dans une seule configuration du *français*, contrairement au genre de la lecture à voix haute, par exemple, qui

apparait et s'efface partiellement selon les configurations du *français*. Toutefois cette émergence ne révèle pas une conception de l'enseignement de la lecture et de la littérature absolument inédite dans l'histoire de la discipline. Il est possible d'identifier des traces d'une conception de cet enseignement, qui n'est pas tout à fait étrangères aux enjeux du genre DI et qui cependant se formalise sur d'autres emprunts et d'autres références. Cette approche diachronique de l'émergence du genre permet de situer les liens entre des genres qui se reconfigurent, qui transmutent, apparaissent, disparaissent et réapparaissent tout au long de l'histoire du *français*, et permet également de situer les ruptures que l'émergence des genres dessine. Ainsi le genre DI ne relève pas de l'animation-lecture (Dufays & *alii*, 2005 ; Tauveron, 2004a) avec lesquelles pourtant il se trouve, dans certains modèles d'enseignement de la littérature, articulé (Poslaniec & *alii*, 2005 ; Poslaniec, 2008)[63] ; il se distingue de la pratique de la lecture silencieuse et des questionnaires de lecture tout en ayant des objets d'apprentissage communs, tels que l'implicite, la cohérence, la cohésion du texte (Goigoux & *alii*, 2004 ; Goigoux & Cèbe, 2007). Enfin, d'autres genres, tels que les carnets de lecture, la lecture en réseau s'articulent dans un modèle commun de l'enseignement de la lecture du texte littéraire auquel participe le DI.

Le DI est porteur des valeurs et des tensions du champ disciplinaire dans lequel il émerge. En cela il est un indicateur institutionnel des enjeux qu'une société redéfinit pour l'école. Il s'inscrit dans une configuration disciplinaire qui privilégie son émergence. Celle-ci éclaire l'impact des recherches en didactique du *français* et des débats qui la secouent. En 2008, ces recherches se trouvant écartées des références des concepteurs de ces programmes, le DI, comme bien d'autres approches du *français* apparues ces dernières décennies (l'ORLF, la formalisation des productions écrites), se trouve un peu à l'écart des nouvelles prescriptions. Si l'on ne sait trop ce qu'il peut advenir, on sait qu'il n'émerge pas de nulle part. Il s'inscrit dans l'histoire de la discipline scolaire et caractérise les changements, bouleversements que celle-ci subit à moment spécifique de son histoire dans le premier degré.

63. Je rappelle que l'animation-lecture est, d'après Christian Poslaniec et *alii* (2005, p. 144) : « ludique et responsabilisante, [et] présente l'intérêt particulier, pour un enseignant, d'initier les élèves au DI et à l'argumentation. » Elle relève du partage des lectures effectives des élèves (Dufays & *alii*, 2005, p. 176) dont l'objectif principal est de valoriser ou de prendre en compte les lectures de élèves. Elle prétend essentiellement former un lecteur averti, un lecteur qui sait développer et exprimer ses gouts de lecture.

## 4 Conclusion du chapitre 1

Le DI émerge pour des raisons variées, qui dépendent tant du contexte institutionnel dans lequel il apparait, que du contexte disciplinaire où il se formalise. Il puise dans la notion de débat des éléments de formalisation qui se structurent dans le cadre disciplinaire. Il se formalise dans des modèles didactiques différents relevant autant de la lecture que de la littérature, en tension avec d'autres genres et activités et en articulation avec d'autres. La catégorisation de cet objet de recherche en tant que genre disciplinaire permet de le définir dans son contexte d'émergence et d'éclairer tous les enjeux de son émergence, à savoir une révision du format de la communication scolaire ; un autre rapport au savoir et au sens dont il faut construire les conditions de validation. Le genre DI, adossé à la notion de débat, partage avec d'autres genres disciplinaires ces enjeux. Il partage avec le débat en science une conception de la notion d'hypothèse qu'il reconfigure en son sein, et avec d'autres (le DVP, en particulier), il a en commun une conception du texte littéraire. Le genre disciplinaire révèle l'évolution et la configuration d'une discipline scolaire, le *français*, et conséquemment il se caractérise par une situation d'apprentissage spécifique qui transforme la classe en une communauté discursive qu'élabore le contrat didactique entre les acteurs de la situation. Ensemble ils déterminent les conditions d'élaboration du genre du discours métatextuel qui est l'enjeu d'enseignement du DI. Or les genres métatextuels sont nombreux et variés, du questionnaire de lecture aux nombreuses animations-lecture. Le genre DI entretient avec eux des relations diverses et évolutives selon les modèles d'enseignement de la lecture et de la littérature. S'instaurent ainsi des rapports de rejet et des rapports d'articulation que chaque modélisation de ces genres prévoit. Ma conception de la notion de genre disciplinaire, empruntée en partie à Mikhaïl Bakhtine me permet de considérer le genre DI comme un genre métatextuel, qui évolue, s'adapte, s'articule, voire se transforme, mais dans tous les cas, il rend compte de l'enjeu essentiel du genre disciplinaire qui est l'élaboration collective d'un discours métatextuel.

Il convient à présent d'identifier les lieux de formalisation du genre DI, autrement dit, d'analyser les références qui ont permis une théorisation du genre disciplinaire. C'est l'enjeu du chapitre suivant.

# Chapitre 2. Les lieux de formalisation du genre DI

> *Aussi cette grande lecture avait elle donné à Telagène un facilité de bien escrire, et d'escrire galamment, qu'on mettoit avec raison entre les bonnes qualitez qui la rendoient aimable. Sa conversation estoit douce, flatteuse et complaisante [...]*
>
> *Madeleine et Georges de Scudéry, 1656, p. 334*

## Introduction

La formalisation du genre disciplinaire DI repose sur le choix des références effectué. Celui-ci n'est pas neutre (Terrisse, 2001, p. 9) ; il explicite les présupposés de la formalisation du genre DI. En somme, il s'agit de savoir d'où provient la conception de ce genre et à quoi il se réfère. À quelles pratiques sociales de la lecture, de la conversation, de la critique renvoie-t-il ? Qu'est-ce qui justifie le choix de certaines références par rapport à d'autres et constitue la base de la communauté discursive qui caractérise le genre disciplinaire ? Ce chapitre répond à ces questions et s'organise en trois parties.

Dans un premier temps, je recours au concept proposé par Jean-Louis Martinand dès 1981 dans une perspective descriptive et épistémologique des savoirs scolarisés par rapport aux pratiques sociales de référence (Cohen-Azria, 2007 ; Martinand, 1981, 2001). D'autre part, l'émergence du genre est à situer parmi d'autres champs référentiels notamment celui des théories de la réception qui ont fortement influencé les travaux didactiques dans les années 1990 et au début des années 2000 et contribué à circonscrire la notion de « sujet lecteur » mise en exergue par le colloque (Langlade & Rouxel, 2004). Conjointement à cette référence théorique, le paradigme de l'interprétation tel qu'il se définit à l'école participe à la formalisation du genre. Enfin, l'évolution du corpus des œuvres de littérature de jeunesse

dans les années 2000 est un autre lieu de formalisation du genre DI. Chacun de ces lieux contribue à la formalisation du genre disciplinaire.

L'étude porte ici sur les discours des didacticiens du *français*, des théoriciens de la lecture et du champ littéraire et sur les textes officiels qui rendent compte de l'évolution institutionnelle de la discipline.

## 1 L'apport de la référence à la pratique de conversation littéraire

Parler des textes que l'on lit et de ceux que l'on ne lit pas (Bayard, 2007) est une activité *sociale*, *mondaine* et *savante* qui me semble être au fondement d'une conception du genre DI à l'école. Au même titre que la lecture silencieuse se référait aux pratiques silencieuses et isolées du lecteur confirmé (Chartier, 2008), le nouveau paradigme de la lecture scolaire semble puiser ses références dans une pratique sociale et culturelle de la conversation littéraire qui conçoit la lecture comme un lieu de socialisation et de démocratisation de l'acte de lire. Cet appel à la conversation, à la discussion marque un tournant didactique qui s'effectue vers la fin des années 1990.

La remise en cause pédagogique de la parole magistrale que j'ai déjà évoquée au chapitre précédent trouve écho vers la fin des années 1990 dans le champ de l'enseignement de la lecture et de la littérature et rejoint un intérêt nouveau que les didacticiens portent à la conversation littéraire, en se référant parfois explicitement aux salons littéraires comme le fait Jean-Louis Chiss (1996) :

> Quant A. Finkielkraut écrit dans Le Nouvel Observateur (23/29 juin 1994) : « Il faut rendre à la littérature sa place centrale dans l'enseignement du français, pour que nous restions le pays de la conversation, et non une province de la communication planétaire », l'important semble moins, pour moi, l'idéologie revancharde du retour aux « grands textes », la volonté d'exclusion d'autres formes de la textualité, que l'idée – intéressante – du lien entre littérature et socialité, du rapport à la culture avec l'originalité française du discours sur la littérature, d'une appréhension métalinguistique dont la conversation donne bien l'idée. Au fond, le salon ce n'est pas seulement la conception « salonnarde », c'est aussi un des lieux de naissance de la socialité culturelle et politique des Lumières, une des premières formes d'appropriation démocratique des savoirs et de la littérature.

Le choix de cette référence n'est pas neutre et j'émets l'hypothèse qu'il révèle, en creux, les références rejetées, je pense, en particulier, à la critique littéraire.

Avant d'interroger l'apport de cette référence et de voir comment elle formalise le genre, je propose de rappeler brièvement l'histoire et les enjeux des salons littéraires en France à partir des 17e et 18e siècles.

## 1.1 Histoire et enjeux des salons littéraires

Les salons littéraires en France voient le jour dans les milieux mondains et lettrés des 17e et 18e siècles, même s'il est possible d'en construire l'origine dès l'Antiquité sous d'autres formes. Le terme *salon,* remarque Gemma Alvarez-Ordonez (2001, p. 175) « n'est décelable dans la langue française qu'à partir de 1664 et désigna d'abord la salle de réception d'un château, c'était donc un concept purement spatial ». Assez rapidement le terme désigne les rencontres et les réunions organisées chez « les grandes dames », instruites et écrivaines qui entretiennent une correspondance importante avec tous les esprits ouverts d'Europe. En 1807 dans *Corinne ou l'Italie* de madame de Staël (1087), l'occurrence apparait désignant un lieu social par excellence de la conversation. Le salon évoqué se situe à Venise, haut lieu « des manières italiennes » auxquelles le salon semble échapper (*ibid.* p. 291) :

> Les plus grandes dames recevaient toutes leurs visites dans les cafés de la Place Saint-Marc et cette confusion bizarre empêchait que les salons ne devinssent trop sérieusement une arène pour les prétentions de l'amour propre.

Roger Duchêne (2001) précise que le salon recouvre une « diversité d'endroits » ce qui le caractérise en définitive ce sont les conversations mondaines et littéraires qui s'y tiennent. Pour Gemma Alvarez-Ordonez les salons littéraires désignent (2001, p. 178) :

> Une forme de réunions sans objectif et sans contrainte dont le point de cristallisation est une femme. Les invités qui s'y rencontrent régulièrement à jour fixe, sans y avoir été expressément conviés, ceux qu'on appelle les habitués, ont entre eux des relations cordiales. Ils appartiennent à divers milieux et couches sociales. La conversation sur des sujets littéraires, philosophiques ou politiques les réunit.

Elle rappelle l'enjeu des salons littéraires qui outre leur contribution à une extraordinaire émancipation des femmes, furent un élément constitutif de la culture de cette époque (*ibid.* p. 177) :

> Trois éléments font partie intégrante de la culture française à cette époque-là : l'esprit, les salons et aussi la correspondance ou encore les Mémoires. Ces éléments ont atteint tous trois, au siècle des Lumières, un développement extraordinaire.

Au 19e siècle les salons étaient ouverts aux gens de lettres, mais aussi aux savants, aux spécialistes et artistes de toute sorte. Le salon littéraire devient un salon de conversation. C'est le sens que le mot conserve encore de nos jours, un lieu de discussion intellectuelle, « où une certaine prééminence revient à la littérature et à la philosophie » (Alvarez-Ordonez, *ibid.* p. 177).

Au début du 20e siècle, quelques salons classiques perpétuent la tradition séculaire, mais la tendance est désormais à un genre nouveau où toutes les disciplines des arts, des sciences et de la politique se rencontrent (je cite ceux de *la Revue du mois* tenu par Émile Borel[64], ou le *Salon des Étoiles* de Camille Flammarion[65]). Les mouvements artistiques trouvent dans certains de ces lieux une réception avant-gardiste, ainsi les cubistes se rejoignent-ils au salon de Gertrude Stein[66]. Je rappellerais que Marguerite Duras recevait des résistants pendant la seconde guerre mondiale tandis que la styliste Coco Chanel organisait des rencontres mondaines, artistiques et littéraires. Les salons demeurent ainsi, comme au 18e siècle, des lieux politiquement engagés, mais aussi des lieux d'expression culturelle et artistique qui forgent les gouts d'une génération.

Aujourd'hui, les dignes héritiers de ces salons sont peut-être les cafés philosophiques s'inscrivant eux-mêmes dans la lignée des rendez-vous organisés par Jean-Paul Sartre dans les cafés de Saint-Germain-des-Prés, dans la seconde moitié du siècle dernier. De nombreuses émissions télévisées[67] reprennent le flambeau de cet espace à la fois public et intime de la conversation littéraire, réinventant sur les plateaux télévisés des normes qui codifient un

64. *La Revue du mois* est un journal scientifique et littéraire qui fut fondée en 1906 par Émile Borel et son épouse. Son comité de lecture était de renom, j'en cite ici quelques-uns : Paul Langevin ; Léon Blum ; Édouard Herriot et Jean Perrin. C*f.* Charpentier-Morize M. (1997).

65. Camille Flammarion, astronome, frère d'Ernest Flammarion, l'éditeur, tenait son salon au début du 20e siècle. Il avait installé sur le toit de sa demeure, une lunette astronomique où les conversations s'achevaient bien souvent, d'où le nom de son salon.

66. L'appartement parisien de Gertrude Stein est un haut lieu de rencontres et d'échanges sur la littérature et l'art. Elle défend l'art moderne et en particulier le cubisme. Un célèbre tableau (Portrait de Gertrude Stein, 1906) de Picasso rend hommage à son engagement artistique, ce qui éclaire l'influence de ces lieux sur la production artistique.

67. Nicole Robine définit les médiations culturelles (2005, p. 32) : « comme les modes d'induction de l'acte de lire et de l'implication du lecteur dans les textes lus et à lire. Les médiateurs, qu'ils soient parents, enseignants, acteurs des métiers du livre ou copains d'âges divers, orientent vers des réseaux. Les réseaux suscitent une multiplicité de médiateurs et de médiations qui jalonnent les parcours de lecteurs et façonnent une culture mosaïque, selon l'expression d'Abraham Moles. »

nouveau genre public de la métatextualité[68]. Cependant, contrairement à Marlène Lebrun (1999a), je pense que la référence aux émissions télévisées est à restreindre, la plupart d'entre elles, comme le remarque Patrick Tudoret (2009), ont surtout permis à l'auteur de retrouver une place dans le discours qui accompagne l'œuvre littéraire et seules quelques rares émissions ont laissé place aux lecteurs anonymes[69]. Le véritable point commun est l'idéal de démocratisation culturelle auquel les salons ont participé et qui est partagé par les professionnels de la télévision.

## 1.2 Le DI un genre héritier de la conversation littéraire ?

### 1.2.1 Conversation et critique littéraire

S'il est aisé de retracer l'histoire de ces salons, il faut bien reconnaitre la difficulté d'accéder à ce qui me semble dans le cadre de ce travail important, à savoir la forme et le contenu de ces échanges. Il est impossible de reconstruire le genre discursif des salonnières qui pourtant semble aujourd'hui encore constituer un élément important de la culture littéraire, de la pratique de la conversation. La représentation qu'en offrent les œuvres de Molière en particulier dans ses pièces - *Les précieuses ridicules* ; *La critique de l'École de femmes* et *Les Femmes Savantes* - est certes une caricature bouffonne de la préciosité, des prétentions culturelles des bourgeoises et des abus d'autorité intellectuelle, mais ce sont essentiellement des situations typiques de la farce qui servent les procédés comiques de Molière à travers le verbe et le geste. En définitive, « la morale de ce théâtre est souvent moins celle de Molière que celle du public » (Brunel, 1972, p. 240) et n'est rien d'autre qu'une « représentation de théâtre », dit Roger Duchêne (2001, p. 24), « à n'utiliser qu'avec d'infinies précautions si l'on veut restituer le climat et les activités des salons de l'époque ». Si certains textes, tels ceux de Mademoiselle de Scudéry (1653, 1660), permettent de se représenter les conditions et l'esprit des salons, jamais nous n'avons accès à une modélisation ou encore à un compte rendu. Ce qui amène Roger Duchêne (*ibid.* p. 25) à définir la conversation comme étant :

> Tout le contraire de sa représentation littéraire. Elle est désordre, incohérence, trouvaille inattendue. Elle est faite de tout et de n'importe quoi. Dès qu'elle

68. D'ailleurs certaines de ces émissions sont transposées à travers les animations-lecture en classe (*cf.* Poslaniec, 1990).
69. Dans son ouvrage Patrick Tudoret en relève trois : *Lire c'est vivre* (1975-1987) animé par Pierre Dumayet ; *Bibliothèque de poche* (1966-1970) de Michel Polac et *Les cent livres* de Claude Santellini (1969-1973). C'est dire combien ces émissions mettent l'accent sur la personnalité de l'écrivain et ses capacités de communication sans doute au détriment du texte lui-même et de ces véritables réceptions.

> s'écarte de cette liberté anarchique, elle cesse d'être conversation, elle devient propos réglé, et le salon change de nature pour devenir académie.

Cette caractéristique majeure de la conversation littéraire, loin de tout conformisme, formalisme et structuralisme constitue l'enjeu que certains didacticiens du *français* tentent d'affirmer comme un principe en classe. Un espace où la parole sur le texte ne soit pas empreinte des acquis de la recherche littéraire et des normes de la critique, notamment la *critique textuelle* (Valency, 1990), la *critique thématique* (Bergez, 1990) la *critique génétique* (Biasi, 1990) ou la *sociocritique* (Barbéris, 1990). La critique littéraire constitue une pratique sociale de référence à laquelle la didactique du *français* emprunte nombre de références théoriques qui ont participé à des modélisations de l'enseignement de la littérature dans le secondaire et ont forgé des pratiques canoniques de la discipline. Ainsi, ces courants de la critique littéraire partagent avec les pratiques scolaires un usage de la morphologie du conte (Propp, 1970) et les avatars de la transposition de la notion du schéma narratif, des groupements thématiques de textes qui organisent les listes d'œuvres au baccalauréat (Bergez, 1990, p. 85), l'usage récent des brouillons d'auteurs pour relire l'œuvre originale, etc. Or, ces références ne sont pas valorisées dans le discours didactique actuel, en particulier quand il concerne le premier degré. La remise en cause du structuralisme, entre autres, dont les exercices scolaires sont empreints, principalement dans le secondaire, conduit les didacticiens qui s'intéressent au premier degré à convoquer d'autres références, les pratiques de la conversation littéraire en sont une. La référence aux salons littéraires ne constitue pas une scolarisation des salons littéraires, tant s'en faut, mais elle peut déterminer les enjeux qui accompagnent l'émergence de pratiques métatextuelles et la formalisation des genres disciplinaires dont le DI.

### 1.2.2 L'apport de la référence aux salons littéraires

La « liberté anarchique » dont Roger Duchêne (2001, p. 25) qualifie les conversations littéraires est sans doute un paramètre qui témoigne du refus de se référer à d'autres pratiques sociales comme la critique littéraire, mais ne s'érige pas en modèle d'enseignement. La parole à l'école est toujours une parole normée qui fait l'objet d'un apprentissage. L'école se réfère aux pratiques de la conversation littéraire et, ce faisant, elle codifie la conversation scolaire et la conversation autour du texte littéraire. L'apport de cette référence me semble être surtout d'ordre symbolique et éthique et témoigne d'un changement de références par rapport à celles du secondaire.

L'existence des salons littéraires résulte d'un processus de démocratisation de la lecture et d'émancipation des femmes. Ils valorisent une parole non initiée, plurielle et hétérogène (favorisant la rencontre d'individus de disciplines très diverses) qui n'est pas sans rappeler l'approche contemporaine de la culture humaniste (*infra,* p. 96). Les salons sont un lieu d'ouverture sur le texte littéraire et sa lecture, et je dirais que bien avant l'avènement théorique du lecteur, ils avaient déjà donné la parole aux lecteurs et aux lectrices. C'est un lieu de socialisation de la lecture par excellence. Pour Marlène Lebrun, il s'agit d'un lieu qui, avec d'autres, définit une conception de la lecture littéraire (1999, p. 500) :

> La lecture littéraire n'est pas un pur « texte à tête », une construction solitaire de sens, mais au contraire un acte communautaire où la compréhension /interprétation passe par des situations d'échanges. Les salons littéraires du XVIII$^{e}$ siècle étaient le lieu privilégié de ces échanges [...]

La référence aux pratiques sociales des salons littéraires qui prônent la conversation entre les lecteurs est incontournable pour comprendre les orientations engagées d'un point de vue didactique sur le texte et sa lecture. La conversation littéraire dépasse les intentions de l'auteur et celles du lecteur (Barbotin, 1975 ; Eco, 1965, 1985, 1992, 1996) pour se centrer sur la réception effective de l'œuvre et le discours sur cette réception. Elle définit un cadre de la métatextualité qui ne me semble pas contradictoire avec les conceptions déjà rencontrées du genre DI.

## *Éléments de conclusion*

Le DI émerge ainsi dans un contexte didactique où la pratique de la conversation est valorisée au détriment des références s'appuyant sur la démarche de la critique littéraire qui a influencé des genres et les pratiques scolaires de la métatextualité que j'ai citées précédemment. On pourrait ainsi concevoir que la référence aux salons littéraires résulte d'une part d'une volonté de chercher une référence qui permette de penser d'un point de vue didactique le discours métatextuel à l'école primaire (sans exclure le secondaire où cependant les références s'orientent davantage vers les pratiques sociales de la critique littéraire). Il s'agit en quelque sorte d'*importer* ou de *scolariser* la conversation autour du livre, alors que le discours scolaire est par définition très normé, et de reconstituer une norme autour de la notion de conversation, c'est-à-dire un discours sur le texte et sa lecture qui se construit dans l'interaction verbale.

## 2 L'apport des théories de la réception et de la lecture littéraire

Les années 1970 sont le théâtre de tournants épistémologiques fondamentaux qui témoignent de glissements d'une notion vers une autre et de l'évolution des champs théoriques de la littérature, de la réception et de la lecture littéraire qui vont à la fois nourrir et se nourrir de la réflexion émergente des didacticiens du *français* (Daunay, 2007a).

### 2.1 Les tournants épistémologiques

Depuis la fin des années 1960, j'identifie deux glissements qui correspondent, selon les termes mêmes d'Annie Rouxel (1996, p. 44) à « une rupture épistémologique profonde ». Le premier, concerne la contestation de la toute-puissance de l'autorité de l'auteur dont Roland Barthes est un représentant important (1968)[70] et qui déplace l'intérêt des chercheurs de l'auteur vers le texte (Charles, 1977 ; Eco, 1985). Puis un second glissement à la suite des théories de la réception (Iser, 1985 ; Jauss, 1978), l'apport des sémioticiens (Eco, 1985) et les théories de la lecture littéraire (Jouve, 1993 ; Picard, 1986) qui déplacent la réflexion portée sur le texte vers la lecture pour concevoir un lecteur théorique, une entité prédéfinie dans et par le texte[71]. Le succès didactique du concept de « sujet lecteur » est indéniable ; peu d'articles paraissent aujourd'hui qui ne citent les mêmes références à Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss, Umberto Eco et Michel Picard. C'est au demeurant toujours un lecteur théorique, qui certes peut amener à dessiner les contours théoriques du lecteur réel (Louichon, 2008a, 2008c ; Sorin, 2001), mais pour approcher le lecteur empirique, d'autres

70. À la fin des années 1960, la toute puissance de l'autorité de l'auteur est contestée. Pour Roland Barthes (1968) le texte moderne tourne définitivement le dos au règne de l'Auteur : « le texte est désormais fait et lu de telle sorte qu'en lui, à tous niveaux, l'auteur s'absente » (ibid. p. 66). Il affirme la mort de l'Auteur comme un fait historique accusant la critique classique de s'être intéressée uniquement à l'homme qui écrit au détriment du lecteur jusqu'alors ignoré et de l'acte même d'écriture : « (…) dès qu'un fait est raconté, à des fins intransitives, et non plus pour agir directement sur le réel, c'est-à-dire finalement hors de toute fonction autre que l'exercice même du symbole, ce décrochage se produit, la voix perd son origine, l'auteur entre dans sa propre mort, l'écriture commence » (ibid. p. 63).

71. Wolfgang Iser (1985), tout en s'intéressant à la créativité du lecteur, envisage l'existence d'un lecteur virtuel : « le lecteur implicite » qui s'il n'est plus prescrit par le texte, réagit aux sollicitations du texte. Ainsi il déclare (*ibid.* p. 75) : « Le concept de lecteur implicite est un modèle transcendant qui permet d'expliquer comment le texte de fiction produit un effet et acquiert un sens. Il désigne le rôle de lecteur imposé dans le texte, d'où le dédoublement structure du texte / structure d'action. » Pour Umberto Eco (1985, p. 80), il s'agit d'un « Lecteur Modèle » qui coopère avec le texte : « Le Lecteur Modèle est un ensemble de conditions de succès ou de bonheur (felicity conditions), établies textuellement, qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel. » Le lecteur de Hans Robert Jauss (1978) oscille entre son « horizon d'attente » et l'écart produit par sa lecture à cet horizon, c'est dans cet écart esthétique que se joue le rapport du lecteur au texte littéraire. Pour les théoriciens de « la lecture littéraire » que sont Michel Picard (1986) et Vincent Jouve (1993), le lecteur « abstrait » est une «insuffisance théorique » (Jouve, *ibid.* p. 43). À la suite de Roland Barthes qui tourne définitivement le dos à une « lecture monocentrique » (Carpentiers, 1998) pour la penser comme un acte pluriel que le lecteur reconstruit, Michel Picard (1986, p. 242) conçoit qu'il existe : « des écrits sans lecteurs, mais non de littérature sans lecture » et confère au lecteur un rôle décisif dans l'acte de la lecture. Quant à Vincent Jouve (1995), tout en s'interrogeant sur la possibilité de « théoriser le lecteur » (*ibid.* p. 23), il pose « l'interaction texte/lecteur » (*ibid.* p. 43) comme un fondement de la « concrétisation du sens » (*ibid.* p. 44).

méthodologies et cadres référentiels me semblent nécessaires. Martine Burgos, sociologue de la littérature œuvre en ce sens (1992a, 1992b, 1996, 2006) en s'intéressant aux élèves du lycée professionnel, aux concours des lycéens, etc. La quête du lecteur empirique s'impose aussi dans les approches cognitives de l'acte de lecture au Québec (Gervais, 1992, 2007 ; Thérien, 2007)[72].

À ces deux glissements s'ajoute un troisième élément important et décisif dans les changements opérés, il concerne la remise en cause du modèle Jakobsonien de la communication pour expliciter la lecture (Picard, 1986 ; Thérien, 1992). Dès lors le signe n'est plus dépendant du modèle de communication, mais il se retrouve, selon l'expression même de Gilles Thérien (Thérien, 2007), à « l'interface » entre le sujet-lecteur et l'objet livre. Entre ces deux pôles, la relation est appelée « l'acte de lecture ». Celle-ci est définie comme une « activité intérieure » dont on ne peut « vérifier la progression que par des tâches secondaires externes, d'interrogation qui sollicitent plutôt alors de la part du lecteur un passage à la communication » – avec d'autres lecteurs – « ou encore à l'expression écrite. » (Thérien, 2007, p. 15). De nouvelles tensions se dessinent entre les chercheurs du Groupe de recherche sur la lecture (GREL) autour de Gilles Thérien (*ibid.*) et de Bertrand Gervais (1993) qui s'opposent aux théories d'Umberto Eco. Les théoriciens Québécois (*ibid.*) récusent de concevoir la lecture littéraire comme un processus de communication et contestent « l'anthropomorphisation des demandes textuelles » (Gervais, 1993, p. 24). Selon Bertrand Gervais les hypostasies du « lecteur-dans-le-texte » entrainent [73]:

> Une conception idéale de la lecture qui repose uniquement sur des données textuelles et leurs exigences [...]. Elles impliquent de tout justifier en termes d'une identité dont la présence, plus qu'évanescente, force le texte dans un carcan beaucoup trop rigide.

La lecture est alors conçue comme un travail essentiellement perceptuel, cognitif, argumentatif, affectif, et symbolique (Thérien, 2007).

72. Gilles Thérien (2007, p. 25-31) identifie cinq processus en œuvre dans l'acte de lecture, inter-reliés et non hiérarchisés : le processus perceptuel ; le processus cognitif ; le processus argumentatif ; le processus affectif et le processus intégratif.
73. Gilles Thérien défend (1992, p. 97) le même point de vue, selon lui la lecture littéraire «… ne s'établit pas sur le mode de l'échange, fantômes d'auteurs qui hantent les imaginaires de lecteurs, mais elle s'accomplit dans une perspective de décodage intime, personnel, privé, d'un objet fait de mots que l'acte de lecture entreprend de constituer, de construire.»

## 2.2 Usages didactiques des notions littéraires : sujet lecteur et lecture littéraire

Ces travaux enrichissent la réflexion didactique qui s'intéresse au texte littéraire et à sa lecture et c'est ainsi que se formalisent les notions didactiques que sont le *sujet-lecteur* (Langlade & Rouxel, 2004) et la *lecture littéraire* (Daunay, 1999b, 2007 ; Dufays & *alii,* 2005 ; Reuter, 1995a, 1996c ; Rouxel, 1996, 2004) dans la mesure où la lecture assume une fonction constructive à l'égard du sujet[74], ce qui permet de penser sous de nouveaux auspices « l'interaction texte-lecteur » (Rouxel, 1996, p. 46). Pour le didacticien François Quet (2007a, p. 34) la thématique du sujet-lecteur se dégage en « faveur d'une grande spontanéité dans l'approche des œuvres » qui n'est pas étrangère à une conception du genre DI. Il faut sans doute comprendre la « spontanéité » du lecteur comme l'activation de diverses modalités intégrées de l'acte de lire plutôt que la valorisation du mode de la lecture ordinaire. C'est précisément la variété des modes de lectures voire des compétences en œuvre, des projets de lecteur qui me semble être visée par la notion et qui contribue à définir des *postures*[75] (Bucheton, 1999 ; Jorro, 1999 ; Rouxel, 2004), *des rôles de lecteur*[76] (Grossmann &

74. Yves Reuter (1996b, p. 21) en questionnant la place et le rôle de la littérature à l'école, distingue « quatre grands objectifs possibles » dont l'un d'eux est d'aider les élèves à s'exprimer et à se construire en tant que personnes : « Cet objectif comporte d'ailleurs de multiples intérêts que l'on a parfois tendance à sous-estimer. Il peut, par exemple, permettre de comprendre qu'aucun objet, qu'aucune pratique, qu'aucune approche des objets et des pratiques n'est absolument neutre dans ses modalités et ses effets et qu'il importe sans doute de les préciser. Il peut sans doute contribuer à la construction du plaisir de lire ou d'écrire. Il facilite – et nécessite − la création d'un marché (au sens de Bourdieu) pour donner sens aux pratiques du littéraire en parlant avec les autres, dans la classe, de la littérature au travers de soi et de soi au travers de la littérature. Il peut faciliter l'appréhension par la pratique que lire et écrire permettent de s'exprimer, de communiquer, de se construire, de se comprendre (ce qui constitue quand même des fonctions essentielles de l'écrit et de la littérature). Il peut enfin contribuer à ce que les enfants (au moins certains d'entre eux) et l'école s'acceptent mieux : le sujet trouvant un espace pour se dire dans sa globalité, avec la médiation de la littérature ; l'école acceptant ici – à certaines conditions − la subjectivité de personnalités en construction sans l'opposer à la nécessité de s'approprier des savoirs. Ainsi conçu – à certains moments − l'enseignement-apprentissage du littéraire pourrait devenir un lieu transitionnel entre formation du sujet et formation scolaire».

75. Anne Jorro (1999, p. 94 *sq*.) et Dominique Bucheton (1999) ont adopté le terme de « posture » pour caractériser l'activité lectrice du lecteur. C'est ainsi qu'Anne Jorro (1999) tout en se référant aux travaux de Michel Picard (1986) décrit trois postures d'élèves (à l'école primaire) à savoir le « lecteur récitant », le « lecteur discutant » et le « lecteur interprète » (ibid., p. 94-95). De son coté Dominique Bucheton, en analysant les postures des élèves au collège observe trois formes textuelles du commentaire que je rappelle : « le texte est répété » ; « le texte est expliqué » ; « les événements racontés sont évalués » (ibid., p. 141). Ces qualifications des lecteurs scolaires ou de leurs performances laissent percevoir des compétences lecturales variées. Certaines étant valorisées puisqu'elles sont considérées comme un degré d'activation élevé des processus en œuvre dans l'acte de lecture, les autres étant discriminatoires de cet acte de lecture. Sur la notion, l'approche sur l'usage de la notion en sciences de l'éducation proposée par Maryse Rebière (2001) est particulièrement intéressante : elle montre comment cette notion venue d'autres champs disciplinaires est utilisée par les didacticiens.

76. Francis Grossmann et Catherine Tauveron, s'inspirant de divers modèles théoriques de lecteur, envisagent divers rôles pour l'ensemble des élèves (Grossmann, & Tauveron, 1999, p. 4) : « Le rôle du questionneur qui cherche, au-delà des mots, ce qu'en définitive on veut lui dire ; le rôle naïf qui accepte de croire (pour un temps) à ce que l'on peut croire ; le rôle du gourmand qui dévore ce qu'il lit comme celui du gourmet qui prend le temps de la jouissance ; le rôle du détective qui reconstitue le puzzle ou relie entre eux des indices pour en faire une pièce à conviction ou encore suspend son jugement le temps d'en savoir plus ; le rôle de l'arpenteur ou du géomètre qui effectue des relevés méthodiques précis ; le rôle du vagabond qui se perd dans les méandre du texte ; le rôle de l'érudit (mais oui !) qui rapproche des œuvres en apparences éloignées : [j'ajoute avec Italo Calvino : le rôle de l'orpailleur qui « rencontrant un petit grumeau de sens creuse autour pour voir si la pépite ne s'étende pas en un filon »]. Autant de costumes qu'un lecteur – expérimenté plutôt qu'expert- sait revêtir. »

Tauveron, 1999) ou encore des *codes*[77] qui servent à lire un texte et qui relèvent de systèmes de référence ou de stéréotypies (Dufays, 1994 ; Dufays & *alii,* 2005).

La notion de *lecture littéraire*, tout en suscitant les débats[78] (Reuter, 1995a, 1996c ; Daunay, 1999b), offre un cadre pour « didactiser l'enseignement de la lecture » (Daunay, 2007a). Il s'agit d'une « notion plurielle » (Reuter, 1995a, 1996c) qui valorise un mode, voire des modes de lecture qui s'opposent à la lecture ordinaire, mais elle permet de codifier un enseignement-apprentissage de ces modes valorisés. Il est possible, à la suite de Jean-Louis Dufays et *alii* (2005) de déterminer quatre conceptions de la *lecture littéraire* qui modélisent des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage. La première *arrime*[79] la lecture littéraire à la littérarité du texte et privilégie l'objet texte. Une seconde approche investit les valeurs littéraires en œuvre dans la lecture elle-même et la conçoit comme « distanciation ». Dans les écrits plus récents de Jean-Louis Dufays (2006b, 2007), ces deux approches semblent fusionner. Elles s'appuient sur les travaux de Mircea Marghescou (2009) et le concept de littérarité qui pose l'existence d'une essence propre au texte littéraire qui le différencierait des autres et favoriserait une lecture symbolique, distanciée. C'est précisément cette approche qui confère des valeurs intrinsèques aux textes littéraires qu'Yves Reuter (1990, 1995c, 1996c) et Bertrand Daunay (1999) discutent. Elle contribue à la hiérarchisation des textes entre eux et marginalise des formes de la littérature : la paralittérature (Mouralis, 1975). À l'inverse, la lecture littéraire est perçue comme participation et privilégie « l'illusion référentielle » et l'implication psychoaffective du lecteur. Enfin une dernière approche s'inspirant des travaux de Michel Picard − qui sont devenus une référence incontournable dans la didactique du *français,* mais insuffisamment discutée (Daunay, 1999b, 2002a, 2002b) − considère la *lecture littéraire* comme un va-et-vient dialectique permettant de penser « l'ancrage, le désancrage et le réancrage de la lecture dans l'univers référentiel correspondant » (Dufays & *alii*, 2005, p. 94). Ce sont des opérations cognitives élaborées et très diversifiées qui se construisent, d'après les didacticiens (Demougin & Massol, 1999 ; Tauveron, 2002a ; Rouxel, 2004), dans

77. Jean-Louis Dufays et *alii* (2005) distinguent des codes socioculturels et littéraires et trois codes issus de la rhétorique ancienne. Les codes d'*eluctio* sont « les connaissances formelles, linguistique et rhétoriques qui permettent de construire le sens des phrases isolées » (2005, p. 103). Les codes de *dispositio* qui « comprennent les diverses structures formelles et sémantiques qui permettent d'identifier un texte en terme de genre (*ibid.* p. 104). Enfin, les codes *d'inventio* « permettent au lecteur de dégager les valeurs véhiculées par le texte » (*ibid.* p. 105).

78. Comme le précise Yves Reuter (1996b, p. 20) la notion est plurielle : « On peut lire littérairement des textes littéraires et non littérairement des textes non littéraires, mais réciproquement, on peut lire non littérairement des textes littéraires et littérairement des textes non littéraires. » Mais ce qui pose le plus problème c'est l'usage de cette norme qui est fait et qui exclut d'autres formes de lecture et par conséquent discrimine certaines postures du lecteur.

79. Je conserve ici l'expression de Jean-Louis Dufays qui me semble porteuse de sens.

l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les opérations inférentielles reposent sur la mobilisation de connaissances culturelles. Il s'agit d'une activité « dans laquelle le cognitif est largement piloté par le culturel » (Tauveron, 2004a, p. 40). Toutefois, Patrick Demougin (2001) précise que si l'interprétation est essentielle pour définir la lecture littéraire, elle ne suffit pas à cette définition. De leur côté, Jean-Louis Dufays et *alii* (2005) proposent de ne pas réduire ce mode de lecture ni à la distanciation ni au plaisir, mais au contraire de penser que la lecture littéraire et la lecture fonctionnelle sont imbriquées, qu'elles sont complémentaires. Il s'agit d'une définition plurielle au sujet d'une notion complexe, qui, cependant, permet la conception des dispositifs didactiques qui se formalisent dans les années 1990 et 2000, et vont apparaitre dans certains modèles didactiques du genre DI, et des genres de la métatextualité avec lesquels ce dernier émerge, dialogue, fusionne et se redéploie (*supra,* p. 60). L'apport de cette notion permet de faire évoluer les modèles pédagogiques de la compréhension et d'intégrer le paradigme de l'interprétation dans l'enseignement-apprentissage de la lecture et de la littérature à l'école primaire.

## *Éléments de conclusion*

Les références théoriques qui contribuent aux formalisations du genre sont assez récentes. Elles datent des années 1970 et trouvent dans les années 1990 un réel écho dans les travaux didactiques. Le genre émerge à la suite de nouvelles références théoriques qui valorisent la place du lecteur dans l'acte de lecture. Celles-ci s'appuient sur la remise en cause de la toute-puissance de l'autorité de l'auteur (Barthes, 1968)[80] et la centration des réflexions sur la lecture (Charles, 1977)[81], ainsi que l'apport des théories de la réception. En France, ces dernières sont essentiellement connues à travers l'École de Constance et tout particulièrement à travers les travaux de Hans Robert Jauss (1978) et Wolfgang Iser (1985) auxquels la construction didactique du sujet-lecteur se réfère (Langlade & Rouxel, 2004). Cette valorisation du lecteur se retrouve dans la valorisation scolaire du paradigme de l'interprétation.

80. Outre le fait que Roland Barthes (1968) constate que le texte moderne tourne définitivement le dos au règne de l'Auteur qui s'éloigne et se distancie, selon ses termes mêmes : « le texte est désormais fait et lu de telle sorte qu'en lui, à tous niveaux, l'auteur s'absente. » (*ibid.* p. 66). Il considère la mort de l'Auteur comme un fait historique puisque la critique classique ne s'est intéressée qu'à l'homme qui écrit, or Roland Barthes propose qu'on s'intéresse à l'acte d'écriture : « dès qu'un fait est raconté, à des fins intransitives, et non plus pour agir directement sur le réel, c'est-à-dire finalement hors de toute fonction autre que l'exercice même du symbole, ce décrochage se produit, la voix perd son origine, l'auteur entre dans sa propre mort, l'écriture commence » (*ibid.* p. 63).

81. La rhétorique de la lecture que propose Michel Charles (1977) place le texte au centre de la dialectique de la lecture : « Il s'agit d'examiner comment un texte expose, voire "théorise", explicitement ou non, la lecture ou les lectures que nous en faisons ou que nous pouvons en faire ; comment il nous laisse libres (nous fait libres) ou comment il nous contraint» (i*bid.* p. 9).

# 3 Le paradigme de l'interprétation à l'école primaire

L'interprétation et la façon dont l'école *naturalise* le concept sont, selon moi, au fondement du genre DI, dans la mesure où c'est ainsi que se définissent les conditions de validité du sens du texte, l'acte de lecture à l'école, et par conséquent l'activité de l'élève-lecteur. Á la fin des années 1990, le paradigme interprétation s'impose à l'école primaire pour au moins deux raisons. La première résulte de la mise en cause de la hiérarchie entre les concepts comprendre et interpréter qui a longtemps permis de hiérarchiser les modes de lecture, mais aussi les modalités d'enseignement en concevant la compréhension comme un processus inhérent à la lecture puis l'interprétation comme le produit d'une lecture. Les Travaux de Bertrand Daunay (1999a, 2002a, 2002b) ont contribué à mettre en évidence la fragile apparence des systèmes binaires des conceptions différentes de la lecture où les « différentes strates de la signification d'un texte et de sa lecture obligeraient à construire une échelle où chacun placerait au degré qu'il veut ce qu'il considère comme étant la forme ultime de la lecture littéraire » (Daunay, 1999b, p. 36). Toutes les distinctions entre une lecture passive et active de Picard (1986), entre une lecture heuristique et herméneutique de Riffaterre (1983, p. 17), entre participation et distanciation (Dufays, 1997) ne se valent pas et convoquent des systèmes d'oppositions variées. La seconde est un effet du développement des sociétés occidentales qui contribue à une hausse des connaissances et des exigences vis-à-vis de l'institution scolaire. Comme le remarque Dominique Bucheton (2008a, p. 16) : « les curricula ne cessent d'augmenter ». Les compétences lecturales sont particulièrement visées par cette évolution des sociétés et l'on assiste à une normalisation de l'acte de lecture dont rendent compte les enquêtes nationales et internationales des performances des élèves dans lesquelles l'interprétation prend un rôle considérable.

Ainsi, je dirais que les diverses approches théoriques de l'interprétation contribuent à la formalisation du genre DI et que celle-ci répond par ailleurs des exigences nationales et internationales du développement des compétences lecturales. En cela je rejoins Max Bulten (2009, p. 157), qui voit dans la démarche du DI une réponse aux faiblesses des résultats régulièrement soulignés au sujet des élèves français par les tests PISA :

> La démarche du débat impératif autour des textes littéraires a ouvert une nouvelle voie et innové, avec un mode de questionnement des textes beaucoup plus ouvert, et en correspondance à certains égards avec la méthodologie des divers tests PISA.

Une certaine approche de l'interprétation des textes littéraires s'impose à la lecture des compétences visées par ces tests, ce que je vais précisément éclairer en interrogeant les diverses approches de l'usage scolaire du paradigme de l'interprétation. Dans un premier la réflexion se porte sur les enjeux du paradigme de l'interprétation à l'école primaire et les évolutions auxquelles il peut participer dans la conception d'un enseignement de la lecture et de la littérature.

## 3.1 L'avènement de l'interprétation à l'école primaire

Il m'importe ici de repérer les éléments qui contribuent à l'avènement de l'interprétation à l'école primaire et de voir comment ce concept est convoqué pour formaliser les enseignements, ses effets et ses enjeux.

### 3.1.1 L'interprétation : nouveau paradigme pour redéfinir l'acte de lire à l'école primaire

La prise en compte du concept de l'interprétation à l'école primaire est adossée à la remise en cause d'une hiérarchisation des compétences liées tantôt à la compréhension, tantôt à l'interprétation qui a permis de *didactiser* sous de nouveaux auspices l'acte de lecture à l'école élémentaire. Pendant longtemps cette hiérarchisation des compétences a contraint les apprentissages dans une progression de compétences isolées : déchiffrage, compréhension puis interprétation. Or l'acte d'apprentissage de la lecture est bien plus complexe (Charmeux, 1987 ; Chauveau G. & Chauveau É., 1994 ; Devanne, 1992 ; Fijalkow, 1993 ; Foucambert, 1994 ; Giasson, 1990, 1995) et ce découpage en stades progressifs de l'apprentissage s'est avéré peu efficace (Chauveau, 1997 ; Goigoux, 1999 ; Lafontaine, 1997). C'est dans l'interaction de ces compétences que l'acte de lecture s'accomplit et par conséquent peut aussi être enseigné. Toutefois, il reste à savoir, comment à l'école élémentaire et plus particulièrement au cycle 3, compréhension et interprétation vont dialoguer et s'articuler. Je considère que le paradigme de l'interprétation à l'école primaire a révisé celui de la compréhension et ce faisant les deux concepts peuvent parfois apparaitre sous des apparences fusionnelles et confusionnelles. Le traitement des inférences éclaire les liens intrinsèques entre compréhension et interprétation ; leur interprétation (ou traitement) favorise leur compréhension. C'est en partie sur ce principe que Catherine Tauveron (1999) propose de concevoir que certaines formes de l'interprétation puissent être antérieures à celles de la compréhension, elle n'exclut cependant pas que l'interprétation puisse aussi être un

produit de l'acte de compréhension et qu'elle relève du traitement symbolique du texte. Elle s'oppose ainsi à l'approche de Gilles Thérien (1992) qui défend l'idée d'un enseignement explicite de ces deux activités en œuvre dans l'acte de lire (*ibid*., p. 104) :

> Dans le domaine de l'enseignement de la littérature, il est paradoxal de vouloir enseigner des interprétations comme résultats objectifs […]. Ce que nous pouvons faire de mieux, c'est d'apprendre à distinguer deux phases pédagogiques, celle où il faut lire et comprendre, phase qui exige du travail, de l'attention, du temps, phase aussi qui repose sur les savoirs de l'institution littéraire, et une seconde phase où il est simplement utile de montrer le processus par lequel l'interprétation peut se réaliser.

Ainsi pour lui les inférences ne relèvent pas de l'interprétation, puisque interpréter ce n'est « trouver un sens à l'objet littéraire, mais bien d'y intégrer un sens pour soi » (*ibid.*, p. 102). La pluralité de ces approches se retrouve modélisée à l'école en particulier à travers les modèles didactiques du genre DI dont les différences sont à identifier en particulier dans la définition qu'ils reconstruisent de la notion. Cette pluralité des références et la polysémie du concept de l'interprétation ont aussi pour effet de complexifier son approche didactique.

### 3.1.2 Quelques effets de l'usage de ce paradigme

Isabelle Roumat Dembelle (2002) en analysant les manuels de lecture pour le lycée, relève « la nébuleuse » qui accompagne l'emploi de ces termes. Tantôt ils se différencient − interpréter signifiant « apprécier à sa guise » (2002, p. 14), « apprécier avec la culture générale qui convient » (*ibid.*) − et tantôt ils se confondent. Elle associe ces questions où comprendre signifie interpréter à ce qui se passe à l'école primaire : « elles servent à s'assurer de ce que l'on nomme à l'école primaire "la compréhension fine" » et s'interroge sur l'apparition d'un « nouveau concept entre compréhension/perception globale du sens et interprétation » (*ibid.* p. 17). Max Bulten et Violaine Houdart-Mérot (2009, p. 16) soulignent également, dans les programmes de 2002 de l'école primaire, ce manque de différenciation entre les deux notions. J'interprète cette indifférenciation comme une évolution des concepts en jeu et une fusion possible où toute compréhension est soumise à la subjectivité du lecteur ou encore un déplacement de l'interprétation vers les « impressions » de lecture, voire les « réactions » de lecture. Si l'interprétation, l'impression et la réaction peuvent être mises « sous la bannière de l'activité du lecteur », comme le propose Yves Reuter (2001), elles relèvent toutefois toutes d'une activité lectrice différente qui a surtout un statut différent puisque l'interprétation a des limites que les impressions et réactions ne connaissent pas, de

même que la compréhension n'est pas soumise aux mêmes conjectures que l'interprétation. J'y reviendrai ci-dessous.

Jean-Louis Chiss (2004, p. 55) dénonce « l'inflation de la notion de l'interprétation » à l'école, ainsi qu'une conception de la lecture pensée comme une : « pratique pédagogico-culturelle, rétive au commentaire et à ses métalangages, centrée sur des fonctions émotives de la littérature, et préoccupée du partage des valeurs portées par les " grands textes " » (*ibid.* p. 54). François Quet (2007a, p. 43), pourtant impliqué dans la conception d'un modèle du genre DI, renchérit : « la pédagogie de la révélation, parce qu'elle se construit contre l'explication en exaltant les vertiges de l'interprétation, risque bien d'être une pédagogie de la mystification ». Les craintes qu'ils expriment sont fondamentales, elles révèlent l'enjeu et les tensions qui traversent le genre DI : lieu d'élaboration du sens ou lieu de partage d'impressions de lecture[82]. Cette tension rend compte d'une dichotomie vive à mon sens qui différencie l'enseignement de la lecture et de la compréhension de celui de la littérature, dès lors que ce dernier sublimerait une conception axiologique et esthétique du texte littéraire au détriment de la compréhension. Dès lors la mise en cause de la hiérarchie entre compréhension et interprétation qui parait fondamentale pour penser la formalisation de l'acte autrement que par une augmentation progressive des compétences a davantage déplacé les problèmes plutôt que de proposer une véritable résolution qui pense l'articulation de ces deux concepts. La notion d'interprétation qui a l'avantage de prendre en compte la place et le rôle de l'activité du lecteur dans la résolution des problèmes posés ou rencontrés par le texte littéraire est une notion plurielle, elle-même dichotomique et complexifie la description de l'acte de lecture.

### 3.1.3 Un enjeu incontournable

Le paradigme de l'interprétation soulève une question essentielle pour les didacticiens, celle de la validité du sens et des sens construits en classe. C'est d'ailleurs en cela que la notion de débat qui reconfigure les rapports aux savoirs scolaires est pertinente pour modéliser un enseignement explicite des processus de l'interprétation. Dans tous les champs disciplinaires qui convoquent le concept, cette question est incontournable (Grondin, 2005).

En effet, le concept lui-même est bipolaire. Jacques Derrida (1967, p. 427) identifie deux pôles inconciliables : « L'un [qui] cherche à déchiffrer, rêve de déchiffrer une vérité ou

82. J'emploie le terme au sens d'Yves Reuter (2001) qui précisément distingue l'interprétation de l'impression.

une origine échappant au jeu et à l'ordre du signe […]. L'autre qui n'est plus tourné vers l'origine affirme le jeu […] ». Cette bipolarité éclaire des conceptions opposées : soit la lecture du texte est prescrite par la cohérence interne, externe du texte, voire par l'intention de son auteur que le lecteur accepte et est capable de reconstruire, soit « un texte n'a jamais que la cohérence qu'il lui est donné d'acquérir lors du dernier tour de la roue herméneutique » (Rorty, 1996, p. 89). Dans ce dernier cas, l'utilisation d'un texte n'est pas une *violence* qui lui est faite. En effet, Stanley Fish propose de concevoir l'interprétation non plus comme « une contrainte », mais plutôt comme une « structure de contraintes » (Fish, 2007, p. 79). Dans cette perspective, ce qui pourrait constituer une déviance, une « surinterprétation » (Eco, 1992), une « illusion du lecteur » (Verrier, 2001, p. 55) peut devenir une nouvelle proposition, exprimer une autre réception du texte (Fish, 2007, p. 80) :

> C'est pourquoi la crainte d'une interprétation qui serait anarchique ou entièrement relativiste ne se réalisera jamais, car dans le cas où une interprétation marginale ou excentrique se fraie un chemin jusqu'au centre, elle prend simplement sa place dans un nouveau réalignement où d'autres interprétations occupent la position d'excentricité. Autrement dit, l'excentricité n'est pas la propriété d'interprétations qui auraient été jugées inexactes à l'égard d'un texte autonome, mais la propriété d'un système interprétatif dans les limites duquel le texte est continuellement établi et rétabli.

Peu de didacticiens se réfèrent à ces travaux, tout récemment traduits en français, à l'exception, me semble-t-il, de Catherine Tauveron (2009a, 2009b). Ses emprunts à Stanley Fish ne contribuent pas à faire évoluer son modèle du genre, mais à confirmer l'autorité du maitre qui se trouve garant de la communauté interprétative de la classe (*infra*, p. 110). Or pour Stanley Fish, les communautés interprétatives sont une conception abstraite de structures interprétatives auxquelles les lecteurs se réfèrent comme structures de contraintes pour interpréter. Elles ne structurent pas des communautés discursives telles que les classes, mais elles pourraient permettre d'identifier les éléments structurant les communautés interprétatives que les élèves pourraient connaitre ou mobiliser pour effectuer et justifier leur choix d'interprétation, et d'une certaine façon la pluralité des interprétations, qui n'est plus le simple fait d'un « texte ouvert » (Eco, 1985), ni d'un lecteur empirique, mais de la communauté convoquée. Il s'agit d'un axe théorique qui d'un point de vue didactique n'a pas encore été exploité, dont l'avantage serait de contribuer à la clarification des savoirs, connaissances et postures à mobiliser dans le travail interprétatif et, par conséquent, il pourrait faciliter la verbalisation des processus, enjeux des modèles didactiques du genre (*cf. infra* p. 104 *sqq*.).

D'autres travaux des disciplines de référence sont plus fréquemment convoqués par les didacticiens et éclairent la quête de critères d'autorité depuis que celui de l'Auteur est théoriquement contesté (*supra,* p. 76). Vincent Jouve dans son ouvrage intitulé *La lecture* (1993) met en évidence trois grandes règles de validation du sens en se référant aux travaux d'Umberto Eco : « La grille d'interprétation doit être généralisable à l'ensemble de l'œuvre, respectueuse de la logique symbolique [...] et aller toujours dans le même sens » (Jouve, 1993, p. 15). Paul Ricœur, comme le rappelle Vincent Jouve ajoutera les critères externes à l'œuvre : « Une lecture ne peut aller à l'encontre de données objectives (biographique, historique ou autres) » (Jouve, 1993, p. 16). Ces principes autorisent la pluralité des interprétations dans un cadre bien défini comme le rappelle Paul Ricœur (1986, p. 202) : « une interprétation ne doit pas être seulement probable, mais plus probable qu'une autre. Il est des critères de supériorité relative. »

Ces réflexions nourrissent les modèles du genre qui partagent le consensus que tout ne peut-être interprété et que toute interprétation n'est pas recevable. Nous verrons au chapitre suivant (*infra,* p. 110) comment chaque modèle didactique pose la question de la validation des interprétations proposées et les processus à construire en classe.

Le paradigme scolaire de l'interprétation se formalise dans un autre espace qui est celui de l'évaluation des compétences de lectures au niveau national et international : en effet les tests nationaux et internationaux évaluent des compétences qui relèvent de l'interprétation, je voudrais voir comment ils définissent les éventuels rapprochements que l'on peut effectuer avec la dimension didactique du paradigme.

## 3.2 Une norme de référence des compétences lecturales : les tests internationaux

Les enquêtes internationales répondent à la fois aux commandes du ministère de l'éducation nationale et à un organisme, l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). Elles évaluent les performances par rapport au système éducatif et déclinent une norme qui définit une attente sociale, politique et internationale de l'acte de lecture. Elles jouent aujourd'hui sur la scène politique, sociale et scolaire un rôle considérable qui alimente les commentaires les plus alarmants dont la presse s'empresse d'être un écho retentissant. Le sentiment de crise de la lecture trouve alors un terrain fertile pour s'assoir durablement. Je voudrais montrer qu'une conception commune de la performance en lecture

se dégage de ces évaluations. Mon hypothèse est que le contexte d'émergence du DI rend compte d'une certaine normalisation des compétences de lecture à laquelle nécessairement il répond, et ces tests me semblent être des indicateurs d'une évolution de l'acte de lecture de ces dernières années, que l'école intègre. Depuis les années 2000, le terme *interprétation* est apparu dans ces tests.

### 3.2.1 Présentation du corpus des enquêtes retenues

Je m'appuie ici sur des enquêtes internationales ; Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) et Programme for International Student Assessment (PISA)[83], qui évaluent des compétences en lecture, et les évaluations nationales de la fin du cycle 3 à la fin de la scolarisation obligatoire, soit les évaluations de CM2, 6ème, et celles des journées d'appel de préparation à la défense (JAPD). J'écarte celles qui concernent les adultes[84], qui dans le cadre de ce travail ne me semblent guère pertinentes. Ce sont, néanmoins, deux corpus bien distincts, les évaluations nationales sont conçues par l'institution scolaire alors que les autres (y compris les JAPD) sont élaborées par des institutions autres que scolaires.

Les évaluations nationales de CE2 et celles proposées à l'entrée en 6ème sont apparues en 1989-1990[85] en France. Elles sont essentiellement disciplinaires et concernent le *français* et les *mathématiques*. Elles ont pour mission de participer au pilotage local, celui des circonscriptions et des collèges, auquel contribuent les équipes d'enseignants. Ces évaluations pouvant alors devenir *diagnostiques* pour aider à la *remédiation* des difficultés des élèves[86].

83. Je cite la rétrospective qu'en propose Julien Grenet (2008, p. 2 *sqq*.) : « Les enquêtes internationales sur le suivi des acquis des élèves existent en effet depuis près d'un demi-siècle : la première étude de ce type fut pilotée par l'Institut international de l'éducation en 1961 ; une institution fondée en 1952 par l'UNESCO et dont l'objectif initial était d'évaluer les systèmes d'enseignement en mesurant les acquis d'un échantillon de près de 12 000 élèves de 13 ans issus de 12 pays différents. En 1961 il fut décidé de confier à l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), dont le siège fut fixé à Hambourg, le monopole de la réalisation d'enquêtes internationales de grande envergure sur les acquis des élèves. Critiquées sur le plan scientifique et sans grand impact sur les politiques éducatives des pays participants, les grandes enquêtes de l'IEA, ont été progressivement éclipsées par le programme PISA, qui fut lancé en 1997 par les ministères de l'Éducation des pays de l'OCDE pour obtenir une source régulière de données sur les résultats de l'enseignement capable d'alimenter l'ensemble d'indicateurs internationaux que l'OCDE avait commencé à produire en 1992 (*cf.* Bottani & Vrignaud, 2005). L'opération débuta en 1998 et la première enquête fut réalisée en 2000. Le nombre de pays participants n'a cessé de croître depuis le lancement du programme : PISA : de 32 pays membres de l'OCDE en 2000, on est passé à 42 pays (dont 12 pays partenaires) en 2003 pour arriver à 57 pays (dont 27 pays partenaires) en 2006, représentant près de 90 % de l'économie mondiale. Lors de la dernière vague d'enquête, ce sont au total près de 400 000 élèves, représentatifs des 20 millions de jeunes de 15 ans scolarisés dans les pays participants qui ont été sélectionnés de manière aléatoire pour participer au cycle PISA 2006. »

84. IALS : International Adult Literacy Survey menée dans les 1990 et ALL : Adult Literacy and Lifeskills menée en 2003. (*cf.* Daunay, 2008).

85. Je n'évoquerai pas les évaluations en classe de seconde dans la mesure où leur durée fut éphémère.

86. La Circulaire n° 90-039 du 15 février 1990 au sujet des projets d'école allait dans ce sens : « Les résultats des évaluations nationales, académiques et locales doivent fournir aux équipes pédagogiques des éléments d'analyse et de réflexion pour réguler l'action pédagogique conduite auprès des élèves. Les équipes pédagogiques doivent enfin se doter d'outils d'évaluation propres pour adapter le projet en cours de réalisation. »

Sont apparues en 2001 des évaluations concernant l'école maternelle, la classe de grande section, le CP (Circulaire n° 2001-148 du 27-7-2001 ; BOEN, n°31 du 30 aout) et en 2007 des évaluations en CE1 et CM2. Les élèves ne sont plus évalués à l'entrée d'un cycle, mais plutôt à la fin d'un cycle, voire durant tout un cycle. L'idée d'*évaluation bilan* s'impose progressivement.

L'enquête PIRLS vise, quant à elle, à mesurer les performances en lecture des élèves à la fin de leur quatrième année de scolarité obligatoire (soit le CM1 pour la France). L'épreuve contient dix textes à partir desquels est évaluée la maitrise de quatre grandes compétences dont la « compétence en lecture » est ainsi définie :

> L'aptitude à comprendre et à utiliser les formes du langage écrit que requiert la société ou qui sont importants pour l'individu. Les jeunes lecteurs peuvent construire du sens à partir de textes très variés. Ils lisent pour apprendre, pour s'intégrer dans une société où la lecture joue un rôle essentiel et pour leur plaisir.

L'étude pose comme hypothèse que la compétence en lecture est directement liée aux raisons qui incitent le lecteur à lire. C'est pourquoi l'épreuve dans son ensemble a été bâtie sur le croisement de deux aspects : les compétences en lecture et les objectifs du lecteur.

L'enquête PISA concerne des élèves plus âgés. Son objectif n'est pas d'évaluer la maitrise par les élèves de leur programme scolaire. Le rapport préliminaire de l'OCDE consacré aux résultats de l'enquête réalisée en 2006 définit l'objectif assigné à l'enquête en ces termes :

> L'enquête PISA cherche non seulement à évaluer la capacité des élèves à reproduire ce qu'ils ont appris, mais aussi à déterminer dans quelle mesure les élèves sont capables de se livrer à des extrapolations à partir de ce qu'ils ont appris et d'utiliser leurs connaissances dans des situations familières ou originales et dans des contextes en rapport ou non avec l'école (OCDE, 2006).

Parallèlement à ces enquêtes, les JAPD concernent, depuis avril 2000, tous les jeunes français et françaises d'environ 17 ans (scolarisés ou non scolarisés) dont leurs compétences en compréhension de l'écrit sont évaluées[87].

87. L'interprétation de ces évaluations produit des discours officiels qui sont publiés par la Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP, Note 03-12, p. 1) : « En 2000-2001, la plupart de ces jeunes (environ 88 %) ne présentent pas de difficultés particulières en lecture. Ils réussissent en moyenne plus de 90 % des items de compréhension immédiate, 70 % des items de compréhension logique et environ 60 % des items de compréhension fine. En revanche, plus

### 3.2.2 La définition de compétences normatives de l'acte de lire

Les résultats de ces enquêtes suscitent bien des débats quant à la construction et à l'analyse des performances dont elles rendent compte (Daunay, 2008 ; Rémond, 2005, 2007). Cependant l'élaboration du test lui-même permet de définir une attente internationalement construite sur des compétences qui définissent l'acte de lire au 21e siècle. Ainsi en comparant les performances analysées lors des dernières évaluations réalisées depuis le CM2 jusqu'aux JAPD, je peux identifier qu'une hiérarchie commune des compétences attendues apparait : savoir prélever des informations explicites ; savoir inférer et interpréter ; savoir porter un jugement ; une appréciation sur le texte. Le tableau suivant présente les compétences évaluées lors des enquêtes que j'ai présentées ci-dessus.

| CM2 (MEN, 2009, p. 3) | PIRLS (MEN-DEPP, 2008, p. 2) | PISA (Pisa 2006 p. 23) | JAPD (MEN-DEPP, 2009, p. 6) |
|---|---|---|---|
| - Dégager le thème d'un texte<br><br>- Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites)<br><br>- Repérer les effets de choix formels (emplois de certains mots, utilisation d'un niveau de langue bien caractérisé, etc.)<br><br>- Exprimer un point de vue, une interprétation et le justifier en se | - Prélever des informations explicites (Prélever) (24 % des items)<br><br>- Faire des inférences directes (Inférer) (34 % des items)<br><br>- Interpréter et assimiler idées et informations (Interpréter) (28 % des items)<br><br>- Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels (Apprécier) (14 | - Localiser des informations<br><br>- Interpréter des textes<br><br>- Réfléchir sur des textes et les évaluer | La compréhension littérale est limitée à l'information apportée par le texte, une compréhension fine exige la mobilisation de connaissances préalables pour en dégager l'implicite |

de 11 % d'entre eux ont des difficultés réelles de compréhension et plus de la moitié de ceux-ci sont dans une situation qui pourrait déboucher sur l'illettrisme. » Cette dernière phrase relève bien d'une interprétation expectative des faibles performances en lecture qui sont politiquement associées au phénomène de l'illettrisme qui en France laisse entrevoir le spectre de l'échec scolaire et une forme d'exclusion sociale. Certains chercheurs dont Alain Bentolila (1996) contribuent à construire ce rapprochement de performances faibles en lecture et l'image de lecteurs en « insécurité linguistique ».

| | | | |
|---|---|---|---|
| fondant sur le texte | % des items) | | |

2. Tableau : Synthèse des compétences des évaluations nationales au CM2 ; et des résultats diffusés au sujet des enquêtes PIRLS ; PISA ; JAPD

Ces performances attendues sont autant de compétences à maitriser qui définissent l'acte de lire tel qu'aujourd'hui il est présupposé par les concepteurs mêmes de ces tests. Le nombre d'items par performance évolue d'une enquête à l'autre en fonction de l'âge du lecteur, mais l'évaluation de la performance de la lecture repose sur la maitrise de compétences qui relèvent de la compréhension et de l'interprétation du texte qu'il soit ou ne soit pas littéraire. L'inférence, le traitement de l'implicite et l'interprétation sont des valeurs ajoutées à la compréhension dite « immédiate » du texte. Il s'agit des compétences que les programmes de 2002 vont eux-mêmes intégrer[88] et conférer à la pratique du DI[89]. À la lecture des compétences visées par ces tests, je dirais qu'une approche de l'interprétation des textes littéraires s'impose : il est question de traiter autant les implicites et les inférences, que la réaction aux textes. Ce qui en soi diverge assez peu du paradigme de l'interprétation tel que d'un point de vue didactique, d'après les emprunts aux théories de référence que j'ai cités, il s'est formalisé à l'école primaire.

88. Il serait toutefois exagéré de penser que c'est une nouveauté en 2002. Depuis le livret, *La maitrise de la langue*, paru en 1992, ces compétences apparaissent.

89 Je rappelle les compétences attendues en fin de cycle 3 d'après le texte officiel. L'élève doit être capable de (BOEN, 2002, p. 74) :
- se servir des catalogues (papiers ou informatiques) de la BCD pour trouver un livre ;
- se servir des informations portées sur la couverture et la page de titre d'un livre pour savoir s'il correspond au livre que l'on cherche ;
- comprendre en le lisant silencieusement un texte littéraire court (petite nouvelle, extrait…) de complexité adaptée à l'âge et à la culture des élèves en s'appuyant sur un traitement correct des substituts des noms, des connecteurs, des formes verbales, de la ponctuation… et en faisant les inférences nécessaires ;
- lire en le comprenant un texte littéraire long, mettre en mémoire ce qui a été lu (synthèses successives) en mobilisant ses souvenirs lors des reprises ;
- lire personnellement au moins un livre de littérature par mois ;
- reformuler dans ses propres mots une lecture entendue ;
- participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire et en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation défendue ;
- restituer au moins dix textes (de prose, de poésie ou de théâtre) parmi ceux qui ont été mémorisés ;
- dire quelques-uns de ces textes en en proposant une interprétation (et en étant susceptible d'expliciter cette dernière) ;
- pouvoir mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte théâtral ou sur un texte poétique ;
- élaborer et écrire un récit d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans support, en respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation ;
- pouvoir écrire un fragment de texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs règles précises en référence à des textes poétiques.

Avoir compris et retenu :
- que le sens d'une œuvre littéraire n'est pas immédiatement accessible, mais que le travail d'interprétation nécessaire ne peut s'affranchir des contraintes du texte ;
- qu'on ne peut confondre un récit littéraire et un récit historique, la fiction et le réel ;
- les titres des textes lus dans l'année et le nom de leurs auteurs.

### *Éléments de conclusion*

Parmi les changements épistémologiques qui accompagnent la formalisation du genre DI, le paradigme de l'interprétation est important. Il rend compte des glissements des compétences qui définissent l'acte de lecture à l'école et par conséquent l'activité attendue des élèves. L'arrivée du paradigme à l'école primaire est à la fois un fait didactique qui traduit les évolutions des disciplines de références, mais aussi un fait social qui rend compte des exigences politiques et institutionnelles sur les compétences de lecture que s'imposent les pays de l'OCDE, soit les pays riches. Ce qui me semble toutefois le plus marquant est la pluralité convergente des acceptions du terme *interprétation*. Dans ces deux sphères pourtant différentes et convoquant des références différentes, l'interprétation désigne à la fois l'activité cognitive du lecteur face aux blancs et aux implicites du texte et définit une lecture inférentielle, mais aussi la réaction subjective au texte laissant place à l'émotion du lecteur. Ainsi les compétences de lecture qu'évaluent les tests internationaux et les compétences visées par un enseignement de la littérature semblent converger vers une norme scolaire de l'enseignement de la lecture et de la littérature ou l'un et l'autre se complètent sans se confondre. L'enseignement de la littérature se caractérise sans doute par un support qu'il privilégie plutôt qu'un autre. À l'école primaire, cet enseignement se formalise autour de la littérature de jeunesse.

## 4 L'institutionnalisation de la littérature de jeunesse

L'émergence du DI est concomitante de l'institutionnalisation de la littérature de jeunesse qui acquiert ses lettres de noblesse à l'école et met en valeur une certaine conception du texte littéraire et de sa lecture. Cette institutionnalisation repose sur un processus de légitimation de ce corpus spécifique de la littérature et de caractéristiques qui permettent de mettre en débat ces textes ; ils sont reconnus complexes et leur compréhension nécessite un investissement du lecteur. De plus, ils amènent le débat autour des valeurs que l'école veut transmettre pour former le futur citoyen.

### 4.1 Un long processus de légitimation

L'école, en tant que « *prescripteur essentiel de lecture enfantine* » est l'instrument par excellence de la « *classicisation* » (Diament, 2004). La légitimation de la lecture de jeunesse devait par conséquent se faire par l'école. Ce fut un long processus engagé dans les années 1970, à la suite de certaines actions militantes qui hors de l'école ont valorisé d'autres modes

de lecture. Ainsi les premières bibliothécaires publiques pour la jeunesse, comme celle de « L'Heure Joyeuse », commencent à dénigrer une conception de la lecture silencieuse et solitaire et prônent une notion promue au succès ; la lecture-plaisir, familialement aidée puisque cette lecture correspond à une demande sociale.

Vers la fin des années 1970, sous l'impulsion de bibliothécaires et d'associations culturelles et militantes (dont font partie certains enseignants) se développent les animations lecture. Assez timides à l'école, elles y entrent néanmoins. Certains enseignants expriment leur réticence à l'égard de cette conception assez ludique de la lecture qui semble en contradiction avec la conception qu'ils ont de leur mission. Cependant en 1985, sous l'impulsion de militants réunis en associations, naissent les premières bibliothèques centres documentaires (désormais BCD), qui devraient être le « cœur de l'école ». Ambitieux, le projet nécessite un changement radical dans la façon d'enseigner, et la lecture littéraire n'y est pas spécifiquement prise en compte. Néanmoins, le processus développe un partenariat école et bibliothèque.

Quatre ans plus tard, le rapport Migeon préconise avec détermination la lecture de livres pour la jeunesse à l'école, et dans le cadre du développement des BCD, l'inauguration en 1990 du premier Plan-lecture ministériel publie une première liste : *Cent livres pour l'école*. Poslaniec (2008, p. 52) rappelle que pour percevoir cette dotation « les écoles doivent élaborer un projet de développement de la lecture/écriture en relation avec des livres ». En 1996, le Ministère de l'Éducation publie une brochure *Le Répertoire des 1001 livres* pour les écoles réalisé par une commission d'enseignants et d'associations travaillant dans le domaine de la littérature de jeunesse et faisant part des expériences précédentes. Ce répertoire par son architecture (Poslaniec, 2008, p. 53) :

> S'efforce de faire émerger quantité d'approches différentes que l'enseignant peut faire avec le livre, tout en évitant soigneusement les types d'exploitation où le livre n'est utilisé que comme prétexte à des exercices de grammaire, de vocabulaire, d'entrainement de la lecture, etc.

Christian Poslaniec (2008, p. 53) met en évidence le caractère innovant de ce document publié par le ministère qui contient déjà les caractéristiques qui vont définir en 2002 la lecture des œuvres à l'école. Il conclut, et la remarque ne peut être maintenue sous silence dans le cadre de cette recherche : « en fait il ne manquera que la lecture interprétative » (*ibid.* p. 53). Le « Plan lecture » se poursuit jusqu'en 2001, où Jack Lang,

alors ministre, relance le vaste chantier des arts, dont la littérature de jeunesse n'est plus exclue. Il prépare alors dans une grande concertation les programmes de 2002. Ces derniers *institutionnalisent* la littérature de jeunesse à l'école. Il semble assez clairement établi dans ces programmes (BOEN, 2002) et les documents d'accompagnement de 2002, 2003 et 2004 que ces textes ne sont plus des supports parmi tant d'autres pour entrer dans le monde de l'écrit, dans une maitrise du fonctionnement de l'écrit et par conséquent de la lecture, c'est une « *culture littéraire* » qui est visée. Dans l'esprit des programmes officiels, cette culture se construit, entre autres, par une quantité (déterminée) de textes à lire par an, en particulier de textes référencés pour leurs qualités littéraires (MEN, 2002, 2004, 2007).

## 4.2 L'évolution du corpus des œuvres de littérature de jeunesse

### 4.2.1 La complexité en débat

Longtemps perçus comme des textes simples destinés aux enfants à peine déchiffreur, les critiques ont souvent été acerbes à l'égard des œuvres classées en littérature de jeunesse. Christine Delpierre et Elizabeth Vlieghe (1990, p. 113) reconnaissent que :

> La lecture des textes montre bien que le style se simplifie par l'emploi de phrases courtes, privilégiant les adjectifs aux relatives, la juxtaposition à la subordination. Les métaphores sont moins nombreuses, le vocabulaire est moins complexe, plus courant, moderne, ce qui entraine universalité et intemporalité (même si les références historiques et géographiques sont présentes). D'autre part, l'action est parfois privilégiée au détriment des descriptions, de l'analyse des sentiments ou des motivations intérieures.

Certes, ce constat peut être fait et Liliane Szajda-Boulanger (2002) éclaire les dérives de certains apprentissages lorsqu'on ne confronte les élèves en difficulté qu'à des textes aussi simplifiés. Toutefois, si l'on regarde de plus près la production éditoriale actuelle, ou telle qu'elle a évolué depuis les années 1970, trois traits caractéristiques peuvent être retenus. Ce sont toujours des textes qui racontent « une histoire ». Le récit est toujours focalisé sur un enfant-héros qui facilite l'identification du lecteur. Néanmoins, il ne s'agit plus d'enfants sages, de « petites filles modèles » ou d'aventuriers irréprochables. Ce sont des personnages multiples qui ne sont pas gentils et qui ne vivent pas nécessairement dans un monde protégé, ils sont moins idéalisés et sont à l'image de la société qu'ils dépeignent. Enfin, j'insiste sur les caractéristiques narratives, mises en cause précédemment, où apparaissent : les retours en arrière ; le principe de la prolepse ; les fractionnements de l'intrigue ; l'identité cachée du

narrateur ; la polyphonie des voix narratives ; voire même des récits « métalinguistiques » qui jouent sur la langue.

Par ailleurs, le corpus actuel semble se détourner des textes « adaptés » dans le sens de *simplifiés*, voire « désenrichis » pour reprendre l'expression d'Hetzel en 1878, lorsqu'il adapte une version de l'œuvre d'Alphonse Daudet, *Le Petit Chose* (1977) à destination des jeunes lecteurs : « Désenrichir un joyau » dira-t-il. L'adaptation en tant que réécriture simplifiée d'œuvres du patrimoine demeure, et il faut bien convenir que les passages descriptifs et les pauses réflexives, qui usent parfois d'un vocabulaire abstrait, sont souvent écourtés ou écartés. Toutefois, les deux versions (nouvelle et album) de *Comment Wang-Fô fut sauvé* de Marguerite Yourcenar (1998, 2002) témoignent de nouveaux procédés d'écriture au service de la même histoire. Ainsi, la magie du scénario est conservée, la signification philosophique et le caractère poétique du style sont préservés, sans omettre que l'approche iconographique confère à ce nouvel objet-livre une dimension artistique qui invite le lecteur à une double lecture du texte et de l'image. Cette interaction est productive de sens et caractérise une nouvelle « forme » (Grossmann, 1996), « forme littéraire » (Poslaniec, 2007), « médium » (Massol, 2007), « genre » (Leclaire-Halté, 2009) qui est celle de l'album. Parmi cette profusion de catégorisation de l'objet, je retiens celui d'Anne Leclaire-Halté (*ibid.* p. 270) : « l'album est un genre iconotextuel avec des sous-genres définissables par le rapport texte/image qu'ils présentent ». L'interaction texte/image me semble incontestable dans la construction du sens du texte. L'image, en effet, amplifie, dramatise ; elle est le lieu d'une narration seconde (*Histoire à quatre voix* d'Anthony Browne paru en 1998 ; *La petite marchande d'allumettes,* version illustrée par Georges Lemoine paru en 1999). Elle autorise des allusions culturelles ou artistiques non explicitées dans le texte et confiées à l'image (*Chien bleu* de Nadja paru en 2002). Elle assume un effet de dérision ou de décalage, voire de contradiction (*Une si jolie poupée* de Pef, paru en 2001 ; *Léon et Bob* de Simon James paru en 1997). Certains albums valorisent surtout l'image et invitent le lecteur à imaginer le récit. Ainsi l'album, *Les Mystères de Harris Burdick* de Chris Van Allsburg paru en 1985, comporte des images très élaborées alors que le texte se limite à un titre et une phrase inductrice de l'histoire que le lecteur doit imaginer pour coopérer au pacte initial proposé par le narrateur qui place ces images dans un récit fictionnel. Les albums d'Alain Serres proposent aux lecteurs des œuvres où le lecteur doit imaginer les histoires que les albums suggèrent, mais ne racontent pas. Ainsi, *La petite bibliothèque imaginaire* (2006) offre un parcours de premières et quatrièmes pages de couvertures d'œuvres imaginaires -

dont quelques auteurs ne sont pas imaginaires - c'est au lecteur d'imaginer chaque œuvre de ce parcours. Il est de même pour l'album, *Il était une fois, il était une fin* (2006) où le lecteur ne reçoit que le début et la fin des histoires.

Nul doute que la production actuelle se veut plus *complexe*, elle investit des mondes imaginaires, aborde des thèmes qui dépassent ceux de l'enfance, telles la guerre et la mort, mais aussi l'inceste, les violences et souffrances subies par les enfants. La littérature de jeunesse se définit par sa dimension transtextuelle : les réécritures ; les allusions ; les parodies ; les références implicites, explicites invitent à des parcours de lecture dont la dimension symbolique de ces hypertextes interroge le lecteur et renvoie à un patrimoine d'hypotextes dits classiques. Elle revendique un statut autre que celui de l'adaptation des œuvres classiques à un jeune lectorat.

Le corpus scolarisé, quant à lui, à l'image de celui que les listes de recommandation proposent, est composé d'œuvres dites « classiques », d'autres sont classées comme relevant du « patrimoine », et enfin certaines œuvres sont dites « contemporaines ». Cette catégorisation apparue dans les listes de 2004 peut pour le moins surprendre, bien que ces termes parcourent les textes officiels du secondaire, se concurrencent, se confondent parfois (Houdart-Mérot, 2009), mais ils rendent compte des tensions que subit l'établissement d'un corpus de textes scolarisés (Bulten, 2009), canonisés par l'école et renvoyant à des « valeurs » à la fois littéraires et nationales (Houdart-Mérot, 2009). Aujourd'hui le terme de « classique », comme le remarque Violaine Houdart-Mérot (*ibid.*) n'apparait plus que dans les textes du premier degré dans un champ encore en quête de légitimité : la littérature de jeunesse. Il disparait des textes officiels des autres degrés d'enseignement. Les œuvres classiques, dans les listes proposées par le document d'application (2004) ont en commun d'avoir été expérimentées depuis longtemps dans les classes, et, c'est à ce titre qu'elles sont considérées comme des « classiques de l'enfance » et des œuvres « significatives » (Houdart-Mérot, 2009). Les œuvres de Kipling, début du 20e siècle, celles de Ray Bradbury, des années 1950, côtoient celles de Roald Dahl, des années 1980, ou, plus récentes encore, *Histoire de la mouette et du chat qui lui apprit à voler* de Luis Sepulveda (1996) ; *Pierrot ou les secrets de la nuit* (1970) de Michel Tournier. Ces textes sont reconnus « classiques » au même titre que *La sorcière Mouffetard et autres contes de la rue de Broca* de Pierre Gripari (1980), et que *L'œil du Loup* (1990) de Daniel Pennac.

Comme l'a souvent fait remarquer Brigitte Louichon (2007, 2009), le terme « patrimoine » recouvre des réalités bien différentes. Relèvent de cette catégorie, essentiellement des œuvres qui sont libres de droits (*ibid.*). Brigitte Louichon (*ibid.*) conteste cette approche matérialiste et propose des critères qui tiennent compte de certaines caractéristiques des œuvres, notamment les « objets textuels secondaires » : ce sont des textes qui génèrent des adaptations ; des réécritures ; des métatextes ; et sont objet d'allusion dénotative[90]. Les œuvres patrimoniales sont des textes légués, reçus en héritage et ils participent à la construction des valeurs qui semblent universelles et traversent les continents et les siècles. Ainsi se côtoient des *Fables* d'Ésope, des *Contes des Mille et une nuits*, et des *Contes* de Grimm, mais aussi des contes d'origine chinoise, des haïkus japonais, des récits berbères, des histoires et des contes venus d'Afrique.

Enfin, les œuvres contemporaines de ces listes se caractérisent par leur parution récente et témoignent de la diversité des genres textuels : la science-fiction (Gudule, 2005, *Bunker Café*) ; le fantastique (Van Allsburg, 1982, *Jumanji* ; Van Allsburg*, 1996, L'épave du Zéphyr*) ; le roman historique sur l'histoire récente (Claude Gutman, 1997, *La Maison vide,* qui relate la rafle du Vél'd'hiv' documents à l'appui ; Tomi Ungerer, 2001, *Otto* ; Gilles Rapaport, 1999, *Grand-père, etc.*), mais aussi des fictions politiques telles que la nouvelle *La rédaction* d'Antonio Skarmeta, rééditée sous forme d'album en 2003 avec le soutien d'Amnesty International.

Cette catégorisation scolaire des œuvres de littérature de jeunesse, toute contestable qu'elle puisse être, relève à la fois du processus de scolarisation et par conséquent de *classicisation* de ces textes, mais aussi d'une définition de la culture telle qu'elle est à l'école sans cesse redéfinie.

### 4.2.2 Culture scolaire/culture humaniste

L'apparition des termes « patrimoine » et « classique » pour classer et désigner les œuvres de littérature de jeunesse qui entrent à l'école, participe à la définition d'une culture scolaire, c'est-à-dire la culture à laquelle l'école veut former et qu'elle fait sienne : celle qui s'apprend à l'école pour répondre aux exigences contemporaines de l'Europe en faveur d'une culture patrimoniale, commune et humaniste. Si de tels critères permettent de définir un

90. C'est à l'aide de ces critères qu'elle réfute l'idée que *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur* de Edy-Legrand (2001) et *La Petite Princesse* de Frances Burnett Hodgson puissent être considérées comme des œuvres patrimoniales.

corpus de textes scolaires entre transmission, héritage et nouveauté, ils permettent aussi de définir un enjeu plus global, celui d'une culture qui participe à la formation du citoyen européen entre identité nationale, européenne et internationale vers un idéal humaniste. Je me propose ici de revenir sur ces notions et leurs évolutions.

### *La culture scolaire*

La notion de *culture* à l'école se trouve adjointe à plusieurs qualificatifs. Je note ainsi le glissement d'une culture *générale* vers une culture *commune*[91] et plus récemment dans les textes officiels vers une culture *humaniste*[92] (BOEN, 2006 ; BOEN, 2008). N'est-ce que l'évolution terminologique d'une notion qui trouve ces dernières années au sein de l'école un certain engouement ? Je pencherais pour l'idée que la notion évolue corrélativement à notre système d'enseignement depuis une quarantaine d'années et que le recours aux épithètes, *générale*, *commune* et *humaniste* témoigne des enjeux d'une société où le partage d'une culture peut sembler ne plus aller de soi, où des liens intra et inter générationnel peuvent être une ambition politique et participer à une nouvelle identité nationale dans un contexte européen. La généralisation du débat à l'école qui préconise le partage de la parole préconise également le partage des cultures et la formation d'une culture partagée. C'est à cette condition que les échanges peuvent être constructifs. Pour que les élèves puissent échanger, il faut qu'ils aient un minimum de connaissances culturelles/disciplinaires, scolaires et extrascolaires en commun. Les débats scientifiques, réglés et le DVP convoquent les expériences des élèves, les concepts quotidiens : leur culture. Il s'agit de développer la « compétence encyclopédique » (Eco, 1985 p. 21, *sqq.* et p. 63 *sqq.*) en particulier « la bibliothèque intérieure » de chaque lecteur (Bayard, 2007) qui participe – entre autres − à « l'horizon d'attente » (Jauss, 1972) du lecteur et contribue à sa régie de lecture (Gervais, 1992), à son implication et degré de compréhension du texte (Eco, 1985 ; Jouve, 1993).

91. La notion de *culture commune* n'est pas toute récente, elle n'est pas non plus très ancienne. Chervel (2005, p. 77) estime qu'elle existe depuis trente ou quarante ans.

92. Le terme *humaniste* est cependant empreint d'une histoire scolaire et culturelle qui me semble ici trouver certains échos. La référence au second cycle d'enseignement secondaire, au temps où le programme de ces classes était surtout constitué par les études littéraires classiques, où les auteurs grecs et latins tenaient une place hégémonique est certes implicite mais elle traduit une conception élitiste de la culture et de celle que dispense l'école. Le terme humaniste fait aussi référence aux littérateurs qui aux 15e et 16e siècles remirent en honneur les chefs-d'œuvre de l'Antiquité. Pour Marie Musset (2008, p. 2) : « la définition de la culture humaniste correspond quoique de façon simplifiée sans doute, à la définition qu'en donne la Renaissance, relayée par les Lumières » qui trouve échos aujourd'hui dans certaines approches de la littérature (Marc Fumaroli, Assias, Augé Belting, Todorov) où les lettres rendraient « plus humains ». Faut-il supposer que les non lettrées le seraient moins ? Sur ce point, je rejoins le questionnement de Jean-Louis Dufays qui réagit à la lecture de l'œuvre de Todorov où la littérature serait en péril (2007) : « si l'essentiel est de mieux vivre, est-il sûr que les œuvres considérées comme littéraires soient forcément mieux armées que celles qui ne seraient pas classées dans la littérature » (Dufays, 2007, p. 9).

***Les enjeux d'une culture scolaire humaniste***

Corolairement, la réapparition du terme « humaniste » n'est certainement pas le fruit du hasard. Le *Socle commun de connaissance et de compétences* paru en 2006 − pour répondre principalement à la recommandation du Parlement européen, du Conseil de l'Union Européenne en matière de « compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie » (BOEN, 2006, p. 3) − désigne la culture humaniste comme le cinquième pilier de compétences à travailler à l'école. Ce document officiel ne remplace pas les programmes, il s'y joint et, il a pour mission de « donner du sens à la culture scolaire fondamentale » (BOEN, 2006, p. 3). La lettre des programmes précédents de l'école primaire et du collège s'y retrouve. Dans les programmes de l'école primaire de 2008, la culture humaniste est appréhendée dans une dimension plurielle ou la culture littéraire dialogue avec les autres comme autrefois dans les salons littéraires (*infra,* p. 73) :

> La culture humaniste des élèves dans ses dimensions historiques, géographiques, artistiques et civiques se nourrit aussi des premiers éléments d'une initiation à l'histoire des arts. La culture humaniste ouvre l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts ; elle leur permet d'acquérir des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques. Avec la fréquentation des œuvres littéraires, elle contribue donc à la formation de la personne et du citoyen. (BOEN, 2008, p. 24)

La culture humaniste[93] à l'école, aujourd'hui, participe de cette volonté de définir dans tous les champs disciplinaires des savoirs de référence, des auteurs incontournables d'une culture que l'on veut ouverte sur l'autre, mais définitivement tournée vers une image de la culture patrimoniale[94], qui n'exclut pas les autres, mais affirme son identité nationale dans des pratiques sociales et culturelles qui subissent les lois de la mondialisation et de l'interculturel.

La notion de culture commune est sans aucun doute à rapprocher de celle d'une bibliothèque scolaire où chaque élève construit, en partie, son parcours de lecteur. Le DI mobilise la culture de l'élève et contribue à la construction d'une culture partagée autour de valeurs et de textes patrimoniaux, définis comme tel. Du moins est-ce une finalité du contexte dans lequel le DI émerge et à laquelle il peut participer. Marlène Lebrun (2004, p. 10) affirmait dans sa communication lors du 9ème colloque de l'AIRDF au sujet de l'institution de la littérature à l'école primaire :

93. *Cf.* La 3ème liste de textes recommandés pour le cycle 3 parue en 2007.
94. J'emprunte le verbe « codifier » à (1987, p. 18).

> Ainsi la classe de littérature est-elle vécue comme un lieu fécond d'échanges et de débats à propos de nombreux textes littéraires qui invitent à lire, à écrire, à interpréter, à critiquer, à interroger tout écrit circulant dans cette communauté. Ces liens et ces échanges permettent de construire **une culture commune, fédératrice avec des valeurs communes qui soudent et légitiment la communauté.** (C'est moi qui souligne)

L'enjeu d'une culture commune est un enjeu scolaire et social. Jean-Louis Dufays et *alii* (2005, p. 155) insistent sur les enjeux actuels de la notion :

> Cette notion de « culture commune » est peut-être plus que jamais nécessaire aujourd'hui comme paravent contre la culture de l'individualisme, du « chacun ses gouts » qui aboutit à l'indifférence, voire à l'intolérance entre les membres du groupe social (chacun est muré dans sa culture) et à l'aggravation des clivages sociaux. Tout en rappelant avec force ce qui fédère, ce qui renforce le lien social dans une classe, c'est davantage ce qui est travaillé efficacement en commun plutôt que l'imposition d'une culture légitimée, nous pensons que l'enseignement de références littéraires communes aux membres de la société où ils vivent constitue l'un des premiers moyens d'émanciper les élèves des classes les plus démunies, de les rendre moins dépendants. Promouvoir une culture littéraire commune nous parait donc une option fondamentalement progressiste.

### 4.2.3 Les valeurs en débat

Le corpus de littérature de jeunesse qui entre à l'école se caractérise aussi par les valeurs que l'école reconnait comme universelles. La littérature à l'école a toujours été associée à l'enseignement de la morale et à la transmission d'un patrimoine d'histoires qui illustre les valeurs à enseigner. Pourtant ces valeurs universelles, incontestables ont évolué dans l'histoire scolaire.

Il suffit de se reporter au *Tour de la France par deux enfants* (Bruno, 1877) pour s'apercevoir que ce succès de la 3e République met en œuvre une « morale » qui a ancré dans les consciences les valeurs républicaines (égalité, dignité du travail, amour de la patrie…), dont certains aspects ont été largement revisités depuis. Il faut bien reconnaitre que de nos jours il n'est plus d'ouvrage capable de faire office de catalyseur magistral et de proposer pour chaque jour une leçon de morale qui vise un tel consensus. Les valeurs sont l'objet du débat en classe non pour les remettre en cause, mais pour les construire et voir comment elles trouvent écho dans la vie de chacun. À l'école les valeurs à enseigner sont le produit d'une histoire et dépendent des missions qui sont conférées à l'institution scolaire. En cela les thématiques des débats réglés et les DVP puisées dans les œuvres de littérature de jeunesse

sont significatives des valeurs et morales qui se transmettent aujourd'hui à l'école. La conception du genre DI est implicitement fondée sur une telle conception du texte littéraire. Autrement dit, il s'agit de textes au sujet desquels l'identification des élèves peut être facilitée, mais dont l'objectif est de provoquer une réflexion, une réaction : un débat. Celui-ci se laisse diriger vers les thématiques citoyennes que les textes proposent. Des textes qui résolument tournent le dos à la simplification du texte de certaines pratiques éditoriales qui en France comme au Québec ont parfois eu tendance à « contraindre la littérature de jeunesse à se plier aux besoins du lecteur empirique » (Sorin, 2001, p. 81) empêchant ainsi tout travail d'interprétation.

C'est donc le texte et sa complexité qui semblent organiser, modéliser, orienter des conceptions du genre DI. Ces textes invitent à la discussion, à la pluralité des lectures, à la confrontation des réceptions, des compréhensions, des inférences réalisées… Ces textes invitent à une posture du lecteur et témoignent de l'évolution de l'image que la littérature de jeunesse renvoie de son lectorat virtuel. La reconnaissance, la légitimation de la littérature de jeunesse se font aussi par une requalification du destinataire et rejoignent une conception de l'élève défendue par la valorisation de la notion de débat à l'école.

## *Éléments de conclusion*

Sans la requalification de la littérature de jeunesse, sans l'évolution de sa production, le genre DI n'aurait pu se formaliser dans les conditions que j'observe. Cette évolution est un fait social et institutionnel. Par ailleurs, il apparait à l'issue de cette réflexion que le texte et sa complexité organisent, modélisent, orientent des pratiques du genre, tout comme le genre se formalise sur une conception du texte et sélectionne les textes à débattre (Tauveron, 2004a). Ces textes invitent à la discussion, à la pluralité des lectures, à la confrontation des réceptions, des compréhensions, des inférences réalisées… Ces textes invitent à une posture du lecteur et témoignent de l'évolution de l'image que la littérature de jeunesse renvoie de son lectorat virtuel. La reconnaissance, la légitimation de la littérature de jeunesse se fait aussi par une requalification du destinataire. Nous voyons ainsi comment cette reconnaissance de la littérature rejoint une conception de l'élève défendue par la valorisation de la notion de débat à l'école.

## 5 Conclusion du chapitre 2

L'émergence d'un genre disciplinaire ne relève pas d'un simple processus d'innovation et de rupture avec des pratiques en vigueur dans un champ disciplinaire donné. C'est un processus complexe, qui résulte de plusieurs facteurs convergents : de nouvelles références théoriques ; de nouveaux paradigmes ; de nouvelles exigences en termes d'enseignement et d'apprentissage ; de nouveaux enseignements à construire sur de nouveaux supports.

L'émergence du DI est empreinte d'un projet didactique qui conçoit l'enseignement de la lecture et de la littérature sous de nouveaux auspices et proposent d'autres modalités et objets d'enseignement. C'est ainsi que s'imposent le choix de certaines pratiques sociales de référence (les salons littéraires) plutôt que d'autres (la critique littéraire) et les emprunts à certaines théories de la réception et de la lecture qui dessinent des contours favorables à l'émergence du genre disciplinaire, auxquels les didacticiens recourent pour concevoir les fondements théoriques du genre. L'émergence d'un genre est la marque de certains tournants, glissements théoriques qui définissent à nouveau la lecture et trouvent écho dans sa formalisation scolaire : l'importance accordée à l'acte de lire ; au sujet de lecteur et au paradigme de l'interprétation. L'école codifie la lecture par ces jeux de référence, tout en respectant certaines exigences, à la fois scolaires et extrascolaires des normes, qui à une période donnée, caractérisent et déterminent l'acte de lecture. L'émergence d'un genre disciplinaire est le fruit d'un travail didactique, qui répond à une demande institutionnelle et sociale et s'inscrit dans un projet scolaire et disciplinaire. Le genre DI est un objet disciplinaire porteur des enjeux que se fixe la discipline scolaire : enseigner autrement la compréhension qui devient un processus élaboré auquel contribue l'interprétation ; prendre en compte la littérature de jeunesse qui se scolarise et devient un objet d'enseignement ; donner à l'élève lecteur toute la place de son implication, et enfin, valoriser les approches subjectives des lectures plurielles auxquelles les textes scolaires invitent.

# Chapitre 3. Modélisations du genre DI

> *Beaucoup de questions se posent à propos de la lecture, mais elles reconduisent toutes au problème crucial du jeu de la liberté et de la contrainte.*
>
> *Compagnon, 1998, p. 172*

## Introduction

Ce chapitre, dans la continuité du précédent, envisage les diverses modélisations didactiques du genre à travers ses modélisations. C'est à travers ces dernières que le genre devient un objet enseignable. Les modèles didactiques sont, je cite la définition qu'en propose Isabelle Delcambre (2007c, p. 141) : « une construction théorique à visée descriptive et/ou praxéologique. » Je vais ainsi analyser la façon dont les modèles didactiques - que j'identifie - décrivent à la fois une conception théorisée et une pratique recommandée du genre. L'objectif étant de voir comment le genre se formalise, prend forme, devient un format, un genre qui s'enseigne et s'identifie. Pour Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1998, p. 73) le modèle didactique définit « un objet potentiel pour l'enseignement » et sert ainsi d'outil à l'ingénierie didactique pour concevoir des séquences d'enseignement.

En fonction du cadre théorique dans lequel se positionnent les chercheurs ou les prescripteurs qui proposent une modélisation du genre, les approches varient, divergent et se croisent. Ainsi, je relève plusieurs modélisations du genre DI, mais aussi plusieurs statuts de modélisation : les modèles des didacticiens sont de nature différente du modèle des prescriptions officielles, différents aussi des modèles qui apparaissent à travers les manuels scolaires. Il s'agit de trois espaces où le genre se formalise dans la spécificité de chacun de

ces espaces et dans leurs interactions : ces espaces ne sont pas clos, ils interagissent, et certains acteurs d'un espace se retrouvent dans un autre. Cependant chaque espace à son propre fonctionnement, son histoire, ses *rites*. Les trois concourent ensemble à la configuration du genre disciplinaire comme objet d'enseignement, mais aussi à la configuration de la discipline du *français* où le genre émerge.

L'objet de ce chapitre est d'identifier comment le genre se modélise dans chacun de ces espaces de façon spécifique, singulière et de façon commune afin d'interroger les convergences, les différences et l'image ainsi reconstruite du DI en tant que genre disciplinaire, à l'intersection de ces différents espaces. Ceux-ci ont une influence diverse sur l'approche que les enseignants vont reconstruire du genre à travers leur « style » et leurs « gestes » (Clot & Faïta, 2000). D'autre part, l'enjeu de ce chapitre est aussi de comprendre comment ces espaces de modélisation permettent de singulariser le genre DI de toutes les autres situations interactives autour du texte littéraire que nous avons déjà rencontrées (DVP ; cercles de lecture) ou de voir comment elles participent au brouillage générique et d'en interroger alors les effets.

## 1 Les modèles du genre d'après les didacticiens

Le DI n'émerge pas dans un seul modèle didactique, plusieurs choix théoriques (*supra*, p. 76) et d'autres genres existants (*supra*, p. 58) participent à des conceptions de l'enseignement de la lecture et de la littérature favorables à la formalisation et aux modélisations du genre DI. Celui-ci résulte de conceptions différentes de l'enseignement de la lecture et de la littérature et il importe d'identifier ces formalisations conjointes des modèles, leurs tensions, leurs points communs et de construire une appréhension du genre par ses modèles didactiques.

L'analyse de ceux-ci s'appuie sur un corpus de recherches essentiellement françaises et menées dans le domaine de la didactique, publiées entre 1999 et 2009. Je ne convoque pas les travaux en sociologie de la lecture notamment ceux de Martine Burgos (1992a, 1992b, 1996, 2006) qui rendent compte d'expériences de lecture et de lecteurs, mais qui ne modélisent pas le genre, même si je pense qu'elles sont une référence qui a pu y contribuer, puisque ces travaux valorisent les réceptions singulières des élèves et le rôle des interactions entre eux et sont fréquemment cités par les didacticiens du *français*. Ce corpus de documents est composé de dix-neuf recherches et vingt-quatre articles, chapitres ou ouvrages analysés. Il

se décline en deux sous-groupes : celui des modélisations didactiques du genre (Beltrami & *alii,* 2004[95] ; Dabène & Quet, 1999[96] ; Joole, 2006, 2008[97] ; Quet, 2001a ; Tauveron, 1999 ; 2001 ; 2003 ; 2004a) ; et celui des concepteurs de dispositifs à la suite des modélisations existantes (Battistini, 2005 ; Bedoin, 2006 ; Bichi, 2005, 2007 ; Bulten & *alii*, 2008 ; Chabanne & *alii*, 2008 ; Crocé-Spinelli, 2005 ; 2007 ; Dardaillon, 2005 ; Dupont & Grandaty, 2008 ; Lebrun, 2007 ; Mercier-Brunel, 2006 ; Slama & *alii*, 2008 ; Soulé & *alii*, 2008 ; Weisser, 2006). Ils contribuent tous à des modélisations de dispositifs du genre DI et à leur promotion auprès des enseignants, mais ils ne constituent pas en soi des modèles didactiques du genre. Ce qui explique qu'ils sont différemment convoqués dans l'analyse et qu'ils n'apparaissent qu'à des moments précis de celle-ci.

Ce corpus met en valeur diverses conceptions du genre DI qui rendent compte d'une diversité des modèles didactiques et de dispositifs très variés qui en découlent. Mon hypothèse est que les modèles didactiques du genre sont à l'origine d'une modélisation plurielle, complexe, parfois en opposition, toujours en tension du genre DI. Les modèles peuvent être en tension, en opposition et ainsi expliquer les difficultés inhérentes à la pratique du genre. C'est ce que je vais tenter d'éclairer à travers quatre points : la pluralité des caractérisations et catégorisations du genre ; l'élaboration de la validité du sens ; les tâches des dispositifs associés au genre et enfin les gestes enseignants tels qu'ils sont pris en compte par les modélisations du genre.

## 1.1 Les modèles didactiques et les approches didactiques du genre DI

### 1.1.1 Les modèles de références

Le DI apparait dans deux modèles d'enseignement, l'un de la compréhension et l'autre de la littérature. Il répond alors à deux hypothèses différentes. La première, subordonnée à une remise en cause pédagogique de la parole magistrale, amène Michel Dabène et François Quet (1999, p. 115) à appeler de leur vœu un renouveau de « la leçon de lecture » qui favorise :

95. Ce modèle se situe dans la continuité des travaux de Michel Dabène et François Quet (1999), ceux de François Quet (2001a) ; et tous les travaux de Martine Rémond (2001, 2003, 2004, 2005, 2007) auxquels les auteurs de cet ouvrage ont participé.

96. Ces auteurs envisagent le débat entre lecteurs comme une figure incontournable de la classe de *français* et proposent une modélisation articulée à des écrits qui prend en compte le dialogue entre le lecteur réel et le texte. Le terme « débat interprétatif » n'apparait pas encore dans leurs écrits mais leur travail est à l'émergence du genre et des modélisations que je présente ici.

97. Il me semble que les travaux de Patrick Joole en 1999, publiés plus récemment en 2006, bien qu'ils ne recourent pas au terme de « débat interprétatif » constituent une référence dans l'émergence et une forme de modélisation du genre DI.

> Une discussion plus ouverte qui suppose l'abandon de l'argument d'autorité et du monopole d'interprétation du maitre, favorise les confrontations, incite à une hiérarchisation des possibles, organise une réflexion sur la compréhension et les limites de l'interprétation par la construction collective d'outils interprétatifs.

Le DI se modélise à travers les travaux de François Quet (2001a, 2001b) et ceux de Martine Rémond (1999, 2001, 2003) : il participe à leur conception des activités métacognitives et rend compte du rôle des verbalisations qui accompagnent l'acte de lecture du texte, en particulier littéraire. Ce faisant, ce didacticien et cette psychologue ne valorisent pas spécialement l'enseignement de la littérature : si leur modèle s'intéresse à la lecture du texte littéraire, il ne concerne que des extraits de textes qui permettent de travailler des problèmes narratifs très précis (Beltrami & *alii*, 2004)[98]. La seconde hypothèse qui participe à la modélisation du DI dans un autre modèle didactique repose cette fois-ci sur un enseignement explicite des résistances des textes littéraires dans une approche culturelle qui formalise une conception de la *lecture littéraire*. Il s'agit du modèle didactique de l'enseignement de la littérature que propose Catherine Tauveron (1999, 2004a). Le DI est alors un genre de résolution des problèmes que pose la pluralité des interprétations des textes littéraires qualifiés de « proliférants ». Ce modèle repose sur un emprunt fait à la pragmatique concernant la distinction entre texte « proliférant » et « réticent » aux travaux de Dominique Maingueneau (1990, p. 38). Catherine Tauveron (1999, 2004a), parfaitement consciente des limites de cette catégorisation[99], fonde toutefois la conception du débat sur celle-ci. Dès lors, elle distingue les « débats spéculatifs » de ceux qu'elle considère comme « délibératifs ». Elle restreint la conception du genre DI au seul débat spéculatif, à savoir quand plusieurs interprétations sont possibles, quand le texte est proliférant (Tauveron, 2004a, p. 29). Le concept d'interprétation est ici réduit à l'activité de « filtrage » des sens possibles (Maingueneau, 1990, p. 38). Ce faisant, cette modélisation se distingue de l'approche de Daniel Beltrami et *alii* (2004) puisque pour ces didacticiens les problèmes de lecture, de traitement de l'implicite, d'inférence, de cohésion et de cohérence du texte relève du traitement de l'activité de lecture en jeu lors du DI, soit ce qui dans le modèle de Catherine

98. Cet ouvrage sera analysé au chapitre 3 dans les modélisations didactiques et les modélisations par les manuels scolaires du genre, dans la mesure où la première partie de l'ouvrage est théorique, alors que la seconde émet des propositions à destination de la classe.

99. Catherine Tauveron (2004a, p. 29) reconnaît certaines limites à cette distinction comme élément de catégorisation des textes littéraires : « Certaines réticences (comme le blanc) peuvent bien entendu être « proliférantes » à l'occasion. […] Il est important de souligner que les mêmes techniques narratives, les mêmes effets de réticence peuvent ou non proliférer, selon le contexte. »

Tauveron peut parfois relever du débat délibératif et, par conséquent, ne peut dans ce cadre être considéré comme *interprétatif*. Par ailleurs, la construction théorique du genre, que propose Catherine Tauveron prend en compte d'autres caractéristiques de l'interprétation. Elle distingue deux types d'interprétation liée à la prolifération. La première (INT1) traite des choix « à la suite d'une élection locale de sens » qui forge « une représentation (parmi d'autres) globale et cohérente de l'intrigue » (Tauveron, 1999, p. 20). La deuxième interprétation (INT2) est quant à elle « postérieure à la compréhension » qui peut « la modifier en retour ». Elle n'interroge pas ce que dit le texte, mais « au-delà de ce que dit le texte, qu'est-ce qu'il me dit ? Quelle morale, enseignement, portée symbolique… puis-je en dégager ? » (*ibid.*, p. 21). Le genre DI ainsi modélisé peut prendre la forme d'un débat symbolique, qui s'oppose à la première modélisation que j'ai présentée du genre DI (Quet, 2001a ; 2007a). Par ailleurs, alors que d'autres didacticiens (Bulten & *alii,* 2008 ; Joole, 2008 ; Slama & *alii*, 2008) tentent de différencier ces deux enjeux du débat sur le texte tout en reconnaissant qu'ils s'articulent, Catherine Tauveron en fait une variante du DI.

### 1.1.2 Les autres approches modélisant le genre DI

Conjointement à ces travaux, une autre modélisation apparait en creux ne désignant pas d'emblée le genre DI, il s'agit des travaux de Patrick Joole (2006, 2008). Je considère qu'il s'agit d'une troisième forme de modélisation du genre qui se différencie des deux précédentes en proposant une modalité de lecture de l'œuvre longue et se pose comme une alternative aux deux modèles précédents. Cependant, cette conception du genre DI s'est construite à partir de 1999, date de la première parution de l'ouvrage du premier ouvrage de Patrick Joole et par rapport aux deux modèles de référence que j'ai cités précédemment. En effet, Patrick Joole (2008, p. 279) émet des réserves quant à la première modélisation, dans la mesure où il considère que « rendre le lecteur attentif à un procédé textuel précis par la discussion conduit à une impasse, parce que le dispositif du débat ne permet pas, nous semble-t-il, d'amener l'élève à se pencher sur l'écrit littéraire en tant que signifiant ». Par ailleurs, il ne retient pas la distinction entre texte proliférant et texte réticent, qui permet à Catherine Tauveron de désigner très précisément les débats qui relèvent des DI et ceux qui n'en relèvent pas. Ce faisant, il distingue plusieurs formes de débats, qui peuvent à elles toutes relever du DI[100]. À l'origine de cette approche, Patrick Joole (2006 ; 2008) relevait le

100. Patrick Joole (2008, p. 282) distingue cinq formes de débats : « un débat au cours duquel on donne ses premières impressions et interprétations du texte » ; « un débat ou les élèves redisent ou résument ce qui a été lu … » (*ibid.* p. 282) ;

défi de l'accompagnement en classe de la « lecture longue » d'œuvres intégrales. Il répondait à l'origine aux instructions des programmes de 1985, reprises en 2002 sous l'appellation de la lecture de « textes longs ». L'expérience dont le premier ouvrage se fait écho concerne des élèves socialement défavorisés et culturellement éloignés des fonctionnements de l'école (Joole, 2006). Dans la version réactualisée de 2006, puis dans un nouvel ouvrage paru en 2008, les « regroupements de lecture » deviennent des « débats interprétatifs ». Les regroupements – débats interprétatifs − interviennent après la lecture des étapes clés du livre, que l'enseignant a lui-même sélectionnées, ce sont des « passages importants » où les interprétations des élèves peuvent être différentes. Dans son dernier ouvrage, Patrick Joole (2008) explicite clairement l'aide que le DI peut apporter à la compréhension en visant deux finalités. D'une part, il porte sur « la réception du texte, les élèves échangent leurs interprétations, leurs ressentis, leurs opinions, ils font le lien entre l'histoire et le vécu personnel » (*ibid.* p. 276). Il s'agit de « la phase d'expression d'intuitions, d'hypothèses de lecture au cours de laquelle le lecteur mobilise ses représentations pour dire ce qu'il a compris et ressenti » (*Ibid.* p. 277). Et d'autre part, le débat porte sur « des ambigüités du texte posant des problèmes de compréhension » (*ibid.* p. 276). Ce deuxième niveau concerne, d'après Patrick Joole (*ibid.* p. 277) :

> Non seulement une première compréhension, qui doit conduire à la perception de la globalité du texte et à sa cohérence d'ensemble, mais aussi une compréhension plus spécifique, relative à la pratique du jeu de la lecture littéraire, qui consiste en une exploration plus approfondie du texte portant à la fois sur le fond et la forme.

Cette troisième forme de modélisation du genre DI s'inscrit cette fois dans la lignée des travaux de Monique Lebrun (1996) à travers notamment le « roman apprivoisé », suite à l'expérience menée à Québec par Hélène Roberge (1980). Cette modélisation, qui rencontre du succès auprès des concepteurs de dispositifs du DI, confronte le genre à la pluralité des situations de lecture et par conséquent aux diverses formes et enjeux du débat littéraire, que j'ai déjà évoqués. Cette lecture longue s'inscrit dans une durée dense et limitée du temps de classe, mobilise de fait diverses postures du lecteur et confronte ce dernier à plusieurs régies de lecture. Ici, le DI accompagne la lecture au long cours et les frontières avec les animations-lecture, en particulier, les cercles de lecture s'amincissent et créent un espace de fusion des

« un débat sur des passages précis du texte ou de l'œuvre que l'enseignant à sélectionnés… » ; « un débat sur les aspects problématiques du texte ou de l'œuvre » et enfin, « une débat sur les aspects effectifs de la lecture : partage d'émotions et de sentiments ; expressions de jugement et d'avis » (*ibid.* p. 283).

genres du discours de la métatextualité. De toute évidence, les modèles des cercles de lecture (*supra*, p. 64) n'excluent pas cette forme de DI. Ils s'inscrivent dans les projets pédagogiques de lecture intégrale de roman, dans lesquels « les élèves devront s'assurer que leurs interprétations s'ancrent dans des données fournies par le texte » (Terwagne & *alii,* 2006, p. 194). Ils s'organisent autour de carnet de semences (*ibid.* p. 61) et de journaux dialogués (*ibid.* p. 106), variant le travail individuel, en petit groupe et en groupe classe.

Une autre approche du genre pourrait être évoquée à la suite des travaux des philosophes, qui en singularisant le DI par rapport au DVP, le perçoivent comme le lieu de « la construction du jugement esthétique et personnel, la prise de conscience du sens des affects subjectifs révélés par le texte » (Husson, 2007b, p. 65) (*cf.* Soulé & *alii,* 2008). Ce modèle me semble marginal et surtout envisagé dans la perspective de spécifier davantage le DVP que le DI lui-même en les différenciant. Ces auteurs rejettent la distinction retenue par Catherine Tauveron entre textes proliférants et textes réticents, l'interprétation, pour eux : « procède par le double mouvement d'une anticipation affective et d'une reprise à partir de la construction d'une appréhension attentive à la dimension de l'œuvre qui fait de celle-ci un patrimoine commun » (*ibid.* p. 59). Le DI semble alors se confiner au débat symbolique. Toutefois pour Yves Soulé et *alii*, le DI - qu'ils nomment débat à visée littéraire (DVL) par analogie avec le DVP et suite à leur réflexion au sujet du qualificatif *littéraire* appliqué au débat - comprend quatre axes qui organisent les discussions : la narrativité ; les procédés énonciatifs ; les mondes représentés et le traitement des affects. Ce faisant, ils n'écartent pas certains objets du modèle de Daniel Beltrami et *alii* (2004), mais ils s'en distinguent puisqu'ils envisagent le genre dans le cadre de l'enseignement de la littérature et l'articulent au DVP. Cette approche (Soulé & *alii*, 2008) permet d'identifier certains enjeux des modélisations du DI ou des formes de DI (*supra* p. 43). Pour autant il me semble abusif de la considérer comme un modèle du genre DI, c'est une configuration des approches des modèles DI et DVP qui éclaire les rapprochements, les fusions et tentent d'identifier des différentiations, notamment au niveau langagier (Soulé & Aigoin, 2008).

Ces modèles s'opposent sur certains points que je vais éclairer et rendent compte d'une formalisation plurielle du genre dont je suppose qu'elle peut être, en partie, une explication des pratiques plurielles dont certains didacticiens soulignent les dérives (Bulten & *alii,* 2008 ; Dupont & Grandaty, 2008 ; Mercier-Brunel, 2006 ; Slama & *alii,* 2008).

### 1.1.3 Diversité des débats littéraires et DI

C'est ainsi que se pose à nouveau le problème de la catégorisation du genre : qu'est-ce qui relève du DI et qu'est-ce qui n'en relève pas ? La question s'impose de façon récurrente dans mon travail et éclaire à mon sens les caractéristiques mêmes de l'émergence, de la formalisation et des modélisations du DI, à savoir que ce genre émerge dans la discipline du *français* dans diverses conceptions de la lecture, de la littérature, du sujet élève et de l'élève lecteur. Pour le dire autrement, plusieurs éléments disciplinaires concourent à l'émergence du genre, celle-ci n'est pas un épiphénomène, mais le produit de l'évolution de la discipline scolaire. Toutefois cette caractéristique n'est pas sans effet sur le genre disciplinaire qui apparait comme un phénomène d'absorption, de rejet et de transformation d'autres genres ou de diverses modélisations du genre lui-même.

Patrick Joole (2008, p. 282), Nicole Slama et *alii* (2008, p. 128-130) [101] et Max Bulten et *alii* (2008, p. 222-223)[102] distinguent tous cinq formes de débats « littéraires ». Pour Patrick Joole (2008), ces formes de débats permettent de construire ce qu'il nomme « une posture interprétative ». La forme du débat est à choisir « en fonction des objectifs poursuivis, de la démarche adoptée et du livre choisi » (*ibid.* p. 284). Il considère que leur diversité rend compte de tous les enjeux du débat au sujet de l'œuvre littéraire sans spécifier parmi ces enjeux, ceux qui caractériseraient le DI. Il ne propose pas, d'après ma lecture de ses travaux, de considérer le DI comme la catégorisation de tous ces débats, mais le suggérer n'est pas faire violence, me semble-t-il, à son analyse. Alors que les autres didacticiens cités précédemment, participant à la même recherche INRP (Dubois-Marcoin, 2008), distinguent parmi ces débats les enjeux spécifiques du DI qui ne concernent que les aspects polysémiques et ouverts du texte.

101. Nicole Slama, Françoise Claquin et Jean-Pierre Drouar (2008, p. 128-130) proposent de différencier également cinq formes de débats en classe de littérature au cycle 3. Ils mettent en perspective « la nature des débats, leurs fonctions et leur pertinence par rapport à l'œuvre » (*ibid.* p. 129) et rejoignent ainsi les propositions de Patrick Joole. Ils distinguent ainsi des « débats de compréhension » (dits « débats explicatifs ») pour clarifier un passage mal compris ; des « débats liés à l'anticipation » qui pourraient devenir interprétatifs mais qui demeurent un moyen de motiver la suite de la lecture (selon ces auteurs) ; des « débats d'opinion ou de jugement » qui portent par exemple sur l'attitude d'un personnage ; des « débats sur les valeurs portées par l'œuvre ». Les auteurs précisent : « Le débat philosophique n'est pas loin, mais la réflexion porte cette fois sur le texte et l'on se rapproche de débats interprétatifs » (*ibid.*, p. 130). Néanmoins, pour ces didacticiens le genre DI repose sur une lecture personnelle de l'œuvre qui identifie les aspects les plus ouverts et définit des « objectifs-obstacles » qui sont l'objet du débat (*ibid.* p. 128).

102 Ces didacticiens, Max Bulten et *alii* (2008) distinguent des débat liés à l'anticipation de la suite d'un texte (*ibid.* p. 222) ; les échanges centrés sur le lecteur : expressions des ressentis, réactions… ; débats centrés sur la compréhension du texte et les droits du texte ; débats interprétatifs « conduisant à interroger les aspects les plus ouverts et les plus polysémiques … centrés sur les droits du lecteur » ; les débats focalisés sur les valeurs (*ibid.* p. 223).

Tous ces auteurs (Bulten & *alii,* 2008 ; Joole, 2008 ; Slama & *alii,* 2008) s'accordent néanmoins sur l'idée que des liens sont à construire entre toutes ces formes de débats. Patrick Joole reconnait que les deux dernières formes de débats qu'il identifie − le débat sur les aspects problématiques du texte et celui sur les aspects effectifs de la lecture : partage d'émotions et de sentiments ; expressions de jugement et d'avis − peuvent « fusionner [...] de manière à ne pas dissocier l'expression d'un sentiment de la démarche d'interprétation » (2008, p. 285). Il affirme que « la quête de sens par les élèves [est liée] à ce qu'ils ressentent » (*ibid.*). Slama et *alii* (2008, p. 130) n'écartent pas non plus les liens entre le DVP, le débat sur les valeurs et le DI et font un constat assez proche de celui que j'ai proposé initialement au sujet de certaines modélisations du DVP et du DI. Ces discours font écho à l'indétermination de Christian Poslaniec et *alii* (2005) lorsqu'il prétend que certaines animations préparent au DI sans pour autant en relever (*supra*, p. 65, *sqq*.).

Cette question de la catégorisation est une caractéristique majeure du genre DI puisqu'elle met en valeur la diversité des communautés discursives à construire et, par conséquent, le genre du discours qui semblerait rendre compte de plusieurs variables de la métatextualité. Alors que d'autres éléments de ces modélisations convergent pour caractériser le genre DI. Bien que le DI ne se formalise qu'à partir de la lecture des textes littéraires, cette double émergence et modélisation du genre montre qu'il est à la fois un genre de l'enseignement de la lecture et un genre de l'enseignement de la littérature, mais qu'il repose sur une valorisation du rôle du lecteur et octroie un rôle important à l'interprétation. Cette dernière est d'ailleurs indissociable de la notion de débat (Bulten, 2004), d'autant que le sens imposé par l'autorité magistrale vole en éclat (Dufays, 1997). La lecture d'un texte n'est pas perçue comme une activité solitaire, isolée et silencieuse, mais comme l'affirme Marlène Lebrun (1999, p. 500) comme « un acte communautaire où la compréhension/interprétation passe par des situations d'échange ». L'autre enjeu majeur des modèles didactiques est celui des conditions de validation du sens.

## 1.2 La validité du sens

Les notions de débat et d'interprétation posent fondamentalement la question de la validation du sens construit dans l'interactivité des subjectivités. L'enjeu est par conséquent de savoir comment les modèles du genre DI construisent les conditions de validation du sens ou les conditions des limites de l'interprétation.

La distinction retenue par Catherine Tauveron (1999, 2004a) entre la prolifération et la réticence aurait pu permettre de différencier divers enjeux de validation du sens construit collectivement : pourquoi parfois plusieurs interprétations sont possibles et pourquoi parfois, ce n'est pas possible ? Quels sont les critères qui permettent d'autoriser ou de contraindre l'activité interprétative ? Quand il y a plusieurs interprétations : lesquelles sont possibles, plausibles, inacceptables ? Or, l'usage proposé des notions de prolifération et de réticence (à la suite de Dominique Maingueneau, 1990) est adossé à la distinction entre « texte ouvert » et « texte fermé » que propose Umberto Eco (1985, p. 69 *sqq*.). C'est le texte qui programme sa lecture et son « Lecteur Modèle » (*ibid.* p. 64) et non le lecteur singulier, qui riche de son histoire et de son encyclopédie singulière crée le sens du texte. L'activité du lecteur-interprète ou du lecteur empirique est, dans cette approche, suspecte et soumise à la « surinterprétation » (Eco, 1992) ne satisfaisant que sa propre quête de lecture. Il reste peu de place pour le projet de l'élève lecteur, source de toutes les méfiances. C'est le projet du texte auquel ce dernier est soumis (*cf.* chapitre 8 et 9). Catherine Tauveron (1999, p. 26) justifie les limites de l'interprétation en défendant les droits du texte :

> Il convient de rappeler que la liberté des lecteurs commence seulement où s'arrête celle du texte. Lire de la littérature, ce n'est pas produire de la parole à propos d'un texte, sans contrôle et sans rétroaction, ce n'est pas monologuer ni se saisir du texte pour manifester un investissement subjectif débridé, en d'autres termes accaparer son espace (Eco dirait « utiliser » le texte). Lire de la littérature, c'est produire du sens (et non seulement le recueillir) en collaboration avec le texte, c'est-à-dire dialoguer avec lui, en tenant compte de ce qu'il est. En ce sens, la lecture de la littérature est une école de rigueur. La lecture de la littérature est une activité créatrice contenue et régulée qui se déploie sur les lignes du texte, entre ses lignes et hors de ses lignes.

Toutefois, le débat est faussé puisque certaines attitudes interprétatives ne sont pas concernées par la conformité avec le texte. Il s'agit de la gestion des « impressions » de lecture où « la vérifiabilité perd [...] son sens » (Reuter, 2001, p. 73), comme je l'ai déjà signalé (*supra*, p. 84). Les expressions du ressenti, des jugements, des impressions sont, dans certaines modélisations, un enjeu du DI (Tauveron, 2004a) ou un enjeu d'autres débats à articuler avec le DI (Bulten & *alii,* 2008 ; Slama & *alii,* 2008) ou simplement pris en compte sans pour autant être l'enjeu du débat (Beltrami & *alii,* 2004). Dès lors comment se construisent les limites ?

Les modèles proposent deux traitements et conditions divergentes de la validation du sens. Pour les uns cela relève de la compétence de l'enseignant, pour les autres de la « communauté interprétative ».

### 1.2.1 Les limites programmées par les gestes enseignants

Le rôle et les gestes du maitre sont importants, voire essentiels, mais différemment perçus selon les modèles. Pour Catherine Tauveron (2004a, p. 28) le maitre est un arbitre actif qui oriente toute la discussion, il est en situation de DI l'instance de validation du sens du texte. Ce faisant dans ce modèle, il devient l'arbitre, celui qui prend toutes les décisions et guide les élèves vers le sens attendu, autorisé :

> Arbitrer avec vigilance, c'est rappeler les droits et devoirs du lecteur : comme le rappelle Eco, « un texte est un organisme, un système de relations internes qui actualise certaines liaisons possibles et en narcotise d'autres […] il est possible de faire dire beaucoup de choses au texte, parfois un nombre potentiellement infini de choses, mais il est impossible, ou du moins illégitime d'un point de vue critique, de lui faire dire ce qu'il ne dit pas » (1990). Arbitrer avec vigilance, c'est ramener au centre du débat la brebis partie vagabonder dans d'autres champs ou dans ses champs personnels, solliciter une interaction serrée avec le texte, engager les élèves dans des procédures de validation parce que la lecture partagée n'a de valeur que si elle convoque des données objectives. Arbitrer, c'est au besoin avancer des contre-arguments à une compréhension erronée, organiser la confrontation et l'évaluation des interprétations complémentaires ou divergentes, être sans cesse sur le qui-vive, suivre avec attention les cheminements collectifs et individuels du sens, œuvrer au besoin à leur réorientation.

Il me semble que cet « arbitrage » particulièrement actif soit précisément ce que Michel Dabène et François Quet (1999) discréditent et veulent modifier par l'institution de la discussion entre élèves. Il ne s'agit pas pour autant de laisser les élèves prendre la parole sans aucun cadrage et s'autoriser tout discours sur le texte. François Quet en pointe les dérives (2001a) et rappelle que l'enjeu est d'organiser une situation-problème où les élèves peuvent aussi être arbitres de leurs échanges.

Deux questions s'imposent : tout d'abord cette présentation des rôles de l'enseignant leur permet-elle de percevoir les changements en termes de gestes professionnels que le genre DI nécessite ? Guider, arbitrer afin de construire la bonne la réponse, la bonne compréhension de l'œuvre n'est-ce pas ce qui caractérise les situations de lectures indépendamment des situations de DI ? Ensuite si l'enjeu du genre est de comprendre comment se construit la validation du sens, pourquoi celle-ci ne serait-elle pas une question soumise au débat ?

Pourquoi ne serait-elle pas l'objectif de la séance et non l'enjeu de l'activité de l'enseignant ? C'est la perspective envisagée par d'autres modélisations et conceptions du genre DI.

### 1.2.2 Les limites gérées par la communauté interactive

De leur côté, Daniel Beltrami et *alii* (2004) n'attribuent pas à la phase de clôture du genre la mission : « d'apporter des réponses définitives aux problèmes d'interprétation qui se sont posés en cours de séance » (Beltrami & *alii*, 2004, p. 44). Pour eux l'enjeu se situe dans la mise en valeur des « indices retenus par les élèves pour produire le sens (indices morphosyntaxiques, hypothèse sur la cohérence du texte, connaissance du monde, etc.) et la validité des stratégies mises en œuvre » (*ibid.* p. 44). C'est la discussion et la quête des arguments qui sont valorisées dans une approche métacognitive à l'image des travaux de Jean Valenti (2007). Dans d'autres modèles, les critères de validité sont discutés et peuvent faire l'objet d'un travail écrit (Bichi, 2005 ; Crocé-Spinelli 2005, 2007). Yves Soulé, Michel Tozzi et Dominique Bucheton (2008, p. 67) conçoivent que :

> [Le DI] a pour objectif de montrer aux élèves qu'il existe des logiques de lecture et des réceptions différentes. L'acte de lecture implique des interprétations qui, pour si incomplètes, partiales ou erronées qu'elles soient, sont avant tout personnelles, dépendantes, d'un processus individuel de pris en compte du texte. La discussion va permettre d'étoffer, de préciser, de modifier ces interprétations, mais surtout d'entrevoir les logiques profondes dont elles dépendent.

Ces didacticiens défendent une représentation « participative » et « créative » de la réception (Bucheton & *alii,* 2004b), les critères s'élaborent collectivement, c'est le rôle de la communauté discursive et interprétative que de concevoir la « structure de contrainte » de l'activité lectrice (Fish, 2007, p. 79). La valorisation de l'activité métacognitive du modèle de Daniel Beltrami et *alii* (2004) peut être un espace de construction des contraintes.

Les dispositifs qui vont apparaitre à la suite de ces modèles vont insister sur la nécessité de comprendre et d'expliciter les tâches que les élèves doivent accomplir pour entrer dans la lecture que suggère le genre DI. Ainsi, Hélène Crocé-Spinelli (2005, 2007) propose l'élaboration collective d'un « référentiel des différentes entrées possibles dans un texte littéraire » (2005, p. 3) et propose différentes « clés de lecture » :

> Des entrées classiques de l'analyse textuelle que la sensibilité du lecteur lui fera privilégier : clé par l'intertextualité, clé par le langage, clé par l'auteur, la poétique, clé par l'intratextualité, clé par la structure du récit, clé par l'intrigue,

clé par les valeurs, clé par les personnages/la psychologie …

La modélisation qu'elle propose porte moins sur le dispositif pédagogique que sur les aides à apporter aux élèves pour entrer dans l'activité de la lecture et du débat. De son côté Paule Bichi envisage un dispositif autre qui permet aux élèves de réfléchir aux tâches en jeu lors des DI. Le dispositif concerne l'ensemble de la classe. Les élèves travaillent sur un document que l'enseignante a rédigé à la suite des notes prises lors d'un précédent DI. Il s'agit ainsi d'expérimenter « l'après-coup » du débat (Bichi, 2007, p. 3) :

> Ce faisant elle [l'enseignante] place les élèves dans une situation qui leur permet de mieux comprendre ce qu'ils ont fait au cours du débat interprétatif, et de saisir leur comportement de lecteur en mettant à distance l'émotion de la lecture puisqu'ils ne travaillent plus directement sur le texte littéraire. Ainsi elle favorise le retour réflexif des élèves sur les processus interprétatifs, créatifs et inattendus, générés par la rencontre entre un texte, un auteur et des lecteurs en même temps qu'elle introduit dans l'échange des savoirs spécifiques. Les notions de statu quo et de dénouement sont discutées en contexte et à partir de la réception des lecteurs. Si ce dispositif didactique vise bien à doter les élèves de concepts propres à la littérature, il donne la priorité à l'expérience esthétique des lecteurs tels qu'ils sont et tels qu'ils lisent. L'enseignante adopte une posture d'accueil de la parole enfantine à partir de laquelle elle organise ses interventions.

S'il y a consensus à travers ces approches du genre que toute interprétation n'est pas acceptable, la définition de ce qui peut constituer une erreur interprétative (Dias-Chiaruttini, 2007d, 2008b) et les traitements, que chaque catégorie d'erreur nécessite, ne sont pas modélisés par ces approches plurielles du genre. Les activités métacognitives ou « d'après-coup » sont toutefois des espaces où les limites se construisent dans l'interactivité de la communauté discursive, les gestes enseignants sont un autre espace qui fixe les règles de cette communauté. Reste à savoir comment elles seront alors intégrées et sur ce point les recherches existantes éclairent la difficulté à construire de nouveaux gestes professionnels ou à « styliser » le genre dans les pratiques quotidiennes. Certains travaux (Dupont, Grandaty, 2008 ; Mercier-Brunel, 2005, 2006 ; Slama & *alii*, 2008) pointent les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants notamment les débutants. Je les rappelle brièvement ; Yann Mercier-Brunel (2005, p. 13) constate lors d'une situation de DI que :

> L'enseignante semble prisonnière de ses représentations du débat scolaire, tant dans sa gestion purement scolaire, avec cette chasse aux bavardages et à la prise de parole non autorisée, que dans son organisation de débat contradictoire, de type dissertation. **On ne peut que déplorer que lors de sa formation initiale aucune étude des réels enjeux du débat n'ait eu lieu, tant**

> **sur un plan philosophique que sur un plan didactique**. (C'est moi qui souligne)

Pascal Dupont et Michel Grandaty (2008, p. 8) avancent l'idée qu'en situation, l'enseignante modifie l'organisation des éléments didactiques prédéfinis et qu'ainsi « l'écosystème de la conversation ordinaire éclair reprend le dessus ». De son côté Nicole Slama (2008, p. 131) remarque outre une confusion entre les différents débats qu'elle repère pour la classe de *français*, que :

> Bien souvent, les débats sont d'ailleurs moins perçus comme des moyens de mieux comprendre l'œuvre que comme des leviers pour impliquer les élèves, favoriser leur prise de parole et les interactions entre eux.

Ces travaux ciblent les difficultés qui caractérisent les pratiques observées du genre DI, à savoir instaurer le format de la communication qu'impose la notion de débat et déterminer l'objet des discussions menées en classe. Ces travaux concluent bien souvent que ces gestes sont maladroits, parfois inadaptés à la situation et de manière générale les manques de la formation sont soulignés. C'est un constat aisé auquel il est facile d'adhérer. Toutefois, je remarque que sont analysés des effets d'une formation initiale, dont on n'interroge rarement - pour ne pas dire jamais - comme le conseille François Victor Tochon (1992, p. 108), les modes de recontextualisation des recherches transférées en formation des enseignants, qui les ont décontextualisées. Ce travail confronte alors les pratiques du genre en émergence aux pluralités des modèles et, par conséquent, aux choix qu'ils imposent, aux styles à inventer pour que le genre prenne forme dans les pratiques de classe.

## 1.3 Le genre DI à travers ses tâches d'écriture

Si le DI se caractérise par sa dimension orale, il faut aussi convenir qu'il articule à travers tous les modèles et approches didactiques du genre des tâches d'écritures. Ce n'est pourtant pas tellement cette articulation qui m'intéresse que l'effet de celle-ci sur les modélisations du genre. En effet, je pose que cette articulation et un nouveau lieu d'absorption, par le genre DI, de tâches d'écritures qui existent indépendamment du genre, et qui se transforment dans cette nouvelle articulation, cohabitation.

Le rôle de l'écriture est particulièrement valorisé par les modèles du débat et les travaux didactiques qui précèdent. Yves Reuter (1992c, p. 18) conçoit l'écriture comme « une aide à la construction des effets de sens [...], [elle permet] de construire le pourquoi qui [sert]

de base à l'interprétation ». De leur côté Michel Dabène et François Quet (1999, p. 128) associent le « débat entre lecteurs » à des tâches d'écriture et citent des genres référencés que sont le « questionnement réciproque » (Fortier, 1983 ; Giasson, 1990 ; Goigoux, 2002b ; Lebrun, 1996 ; Manzo, 1969 ; 1985), le « roman apprivoisé » (Roberge, 1980 ; Lebrun, 1996) et le « journal dialogué » (Lebrun, 1994, 1995). Ils considèrent que cette première interprétation écrite sert de point de départ à une « résolution collective de l'énigme ou des énigmes que tout texte pose en quelque sorte à des lecteurs débutants » (Dabène & Quet, 1999, p. 128). Au fondement du genre, l'écriture apparait comme un moyen de problématisation, mais aussi comme d'accompagnement d'une « posture » de lecteur. Sur ce point les deux modèles de référence se rejoignent, puisque « les écrits de travail », dans le modèle que propose Catherine Tauveron (2003, 2004a, 2004b, 2004c), nourrissent le débat, et par leurs variétés permettent d'aborder divers problèmes posés par le texte, par la lecture, par les élèves (Tauveron, 2003, p. 5), bien au-delà du traitement de la prolifération du texte. Certains de ces écrits permettent alors, aux réactions, aux impressions de s'écrire, de se dire et de nourrir le DI (Tauveron, 2003, p. 5) :

> La rédaction de journaux de bord au début d'une lecture longue (ce que j'ai cru comprendre, ce que je ne comprends pas, les questions que je me pose, ce qui m'étonne, ce qui me plaît…) [...]
> La narration de lecture (ma première impression de lecture, comment et pourquoi elle s'est modifiée, mon trajet : ce qui a attiré mon attention, ce à quoi j'ai prêté attention, ce que j'ai négligé, les passages que j'ai sautés allègrement, ceux sur lesquels je suis revenu faire une escale et pourquoi)
> Les écrits mémoire de lecture (les fragments, mots, images, personnages, impressions ou leçons qui restent en moi après que le texte a fait son chemin et pourquoi).

Les modélisations du genre valorisent les phases d'écriture qui sont des « écrits réflexifs » (Bucheton & Chabanne, 2002) qui rejoignent les conceptions des traces écrites en sciences à l'instar de ce que propose Anne Vérin (1995) au sujet des écrits de travail dans le débat scientifique. La référence est explicite dans les travaux de Catherine Tauveron (2003, p. 5). D'autres écrits sont alors conçus dans le cadre de cette modélisation du genre DI, tels que le « carnet de lecteur » (Tauveron, 1999, 2003) ou « le journal de lecture » qui contribuent à former les élèves aux « gestes anthologiques » (Lebrun, 1999b, 2005a). Ce sont de nouvelles variantes du journal dialogué dont la première version a été proposée par Nancie Atwell (1987) pour permettre à ses élèves de « [réfléchir] à leur lecture dans des lettres adressées à leur enseignant » (Giasson, 2000, p. 142). Ainsi dans le cadre du DI, d'autres genres se

formalisent à nouveau, pour répondre à de nouveaux enjeux didactiques. D'autres écrits de travail[103] participent, selon Catherine Tauveron (2003, p. 5), à la préparation du DI. Patrick Joole considère pour sa part que ces écrits peuvent s'avérer plus pertinents que des débats eux-mêmes et conclut ainsi que le DI ne peut être conçu comme une situation de lecture adaptable à tout enjeu de l'enseignement de la lecture (2008, p. 281).

Carol Battistini (2005) s'inscrit dans cette conception de l'interaction entre le DI et l'écriture et propose un dispositif (à la suite de la prescription officielle du DI, MEN, 2002, 2003, 2004) entre phases d'écoute du texte et d'écriture, de lecture et de réécritures afin de partager des « intuitions premières ». Organisé en trois séances, son dispositif de recherche éclaire un dispositif didactique qui favorise (2005, p. 8) :

> Le va-et-vient entre l'écrit et l'oral, entre la lecture et l'écriture, afin d'inciter les élèves à réviser le texte ; le but poursuivi étant de favoriser les questionnements et les déplacements d'interprétation.

De son côté, Sylvie Dardaillon (2005, p. 3) conçoit à son tour un dispositif où :

> Les élèves sont tout d'abord amenés à produire un écrit réactif à partir des dernières pages de *Chez Elle, chez Elle* débouchant sur un débat interprétatif, ils analysent ensuite par groupe l'un des « univers » proposés dans l'album pour permettre une relecture collective de l'ensemble. Ils produisent enfin un travail de « réception littéraire » en élaborant une page qui mette en mot, en image, en espace une personne chez qui l'enfant aimerait passer ses mercredis, ses vacances. L'analyse orale collective des travaux produits visera à mettre en évidence la résurgence de caractéristiques d'écriture propres à l'auteur dans la production des élèves.

Ainsi, le genre DI se formalise dans l'interaction entre l'écriture et la lecture et s'inscrit ainsi dans des pratiques disciplinaires plus *traditionnelles*, qui nourrissent une conception du DI, mais qui interviennent aussi dans d'autres modèles d'enseignement de la compréhension où le genre DI n'est pas envisagé. Il est d'ailleurs notable que parmi les écrits de travail que préconise Catherine Tauveron (2003, p. 5) pour alimenter le débat certains soient identiques à ceux que Roland Goigoux (2002b) envisage, alors qu'il ne promeut pas la pratique du DI : amener les élèves à produire les questions sur les textes ; travailler le résumé : savoir en lire, savoir en produire. Les écrits sont des traces qui préparent ou qui

103. J'en cite quelques-uns : l'interprétation d'une phrase (ou d'un court passage) particulièrement polysémique ; l'évaluation argumentée de plusieurs reformulations ou résumés construits par le maître ; le remplissage d'un blanc du texte préalablement repéré ; la rédaction de suites immédiates dans le cas d'une livraison fractionnée du texte.

reprennent les échanges entre les élèves et permettent ainsi aux enseignants de réguler l'activité lectrice, cognitive, interprétative. Leur statut doit donc être, lui aussi, construit en classe pour ne pas se fondre dans la masse des écrits en *français* (Tauveron, 2003, p. 5) :

> Ils ne sont pas, au sens scolaire, de l'expression écrite : ils doivent être présentés aux élèves pour ce qu'ils sont, des écrits éphémères, rapidement conçus et toujours laissés bruts, au service d'une autre fin, la lecture.

Le modèle et les diverses conceptions du genre DI intègrent ainsi d'autres genres de la métatextualité qui se spécifient et se fondent pour participer à la formalisation du nouveau genre du discours auquel ils concourent dans le cadre du DI. Ce processus est à mon sens caractéristique des genres disciplinaires, mais aussi des liens possibles entre les genres d'autres disciplines. En effet, la référence au carnet de sciences est ici significative de l'émergence de la notion de débat à l'école (*supra*, p. 36), l'écrit en tant que trace et mouvement de la pensée participe à la construction des savoirs qui se formulent par des questions.

## *Éléments de conclusion*

Cette analyse des modélisations du genre éclaire à mon sens les lieux où le genre se caractérise, se transforme et s'ouvre à diverses formes de fusion, voire de recyclage des genres existants. Par ailleurs, il semble assez clair que les divers modèles du genre ne s'articulent pas entre eux, ils entretiennent des relations d'oppositions. Les conceptions modélisantes, qui apparaissent, s'appuient, quant à elle, sur l'un ou l'autre des modèles.

Le DI modélisé par les travaux de Daniel Beltrami et *alii* (2004) ressemble étrangement au débat délibératif de Catherine Tauveron, qu'elle rejette comme forme de DI. Le DI spéculatif et herméneutique de la didacticienne peut inviter à une lecture proche d'un modèle du DVP que propose Michel Tozzi, comme nous l'avons vu au sujet de la lecture croisée que ces auteurs préconisent de l'œuvre de Thierry Dedieu, *Yacouba* (1994) (*supra*, p. 43 *sqq*.). Les philosophes eux-mêmes tentent soit d'articuler DI et DVP (Tozzi, 2005 ; Soulé et *alii*, 2008) comme deux approches de l'enseignement de la littérature ou de différencier DI et DVP en modélisant le DI comme un genre métatextuel de « l'affect » (Husson, 2007b). Le modèle de Patrick Joole rejette les propositions de Daniel Beltrami et *alii* sans explicitement les désigner (Joole, 2008, p. 279), ainsi que la distinction de texte proliférant et réticent à la base du modèle de Catherine Tauveron (*ibid.* p. 282). Ce faisant, c'est une autre modélisation du genre qu'il propose en pointant les dérapages observés et les limites des pratiques du genre

qu'il observe et analyse. Dans son modèle, les écrits qui se trouvent parfois articulés au genre DI sont plutôt vus comme des alternatives à la pratique du genre (*ibid.* p. 280), alors que les autres modèles du genre absorbent ces tâches d'écritures qui nourrissent les échanges oraux. Ces écrits, qui participent à la modélisation du genre DI, se trouvent parfois conseillés dans les modèles d'enseignement de la compréhension qui repoussent ou ignorent le DI lui-même (Goigoux, 2002b). Je conclurais que la cohérence intrinsèque de chaque modèle ne transparait pas dans la formalisation du genre à travers les divers modèles didactiques. Le genre modélisé est pluriel, traversé de tension et d'opposition et offre de multiples espaces de renouveau du genre lui-même.

## 2 La prescription officielle et institutionnelle du genre

La prescription officielle établie par les programmes de 2002 (BOEN, 2002) et la prescription institutionnelle élaborée par les documents d'accompagnement qui les ont suivis (MEN, 2002, 2003, 2004, 2007)[104] prennent acte de l'émergence didactique du genre et de fait le transforment par un nouveau texte de savoir qui n'a pour objet que de l'inscrire dans les pratiques enseignantes. Ces prescriptions et recommandations jouent un rôle important dans la vie du genre. Si elles n'ont pas le même statut, comme le souligne Bertrand Daunay (2003a), elles constituent, de mon point de vue, un autre lieu de transformation du genre, tel qu'il était jusqu'à ce moment précis en émergence, dans les divers modèles didactiques de l'enseignement de la lecture ou de la littérature. Son statut change : « nécessaire » dans certains modèles didactiques, il devient « obligatoire » dans un programme officiel. Je mets ainsi en parallèle la prescription du genre avec l'obligation d'apprendre à lire dont Anne-Marie Chartier (2008) souligne quelques effets (voire quelques dérives) à la fois sur la lecture scolaire et l'apprentissage des élèves, qui du fait même de l'injonction, peuvent se trouver en difficulté. L'échec est « le corolaire inévitable de l'obligation » dit-elle (*ibid.* p. 47). La prescription de débattre en littérature et de pratiquer précisément le genre DI me semble avoir des effets assez similaires ; la parole instituée relève d'un métatexte normé que les élèves

104. Le premier document, paru en août 2002, propose une liste de 180 œuvres de littérature de jeunesse. Le second document, paru en 2004, puise davantage dans les textes « classiques » de la littérature de jeunesse et présente un peu moins d'œuvres de la littérature de jeunesse étrangère.104 C'est alors une liste de 300 titres qui est proposée, refondant la première. Il ne s'agit pas de listes qui se juxtaposent mais bien de listes qui à chaque remaniement se fondent, en intégrant les nouveautés en excluant d'autres titres. En 2007, parait une troisième liste qui cette fois-ci ne fait pas l'objet d'un document d'accompagnement présentant chacun des titres suggérés. Les notices, sur lesquelles porte en partie mon analyse, indiquent le niveau de difficulté de lecture de l'ouvrage, avec une gradation de 1 à 3 appréciée selon les critères énoncés dans le document d'accompagnement Lire et écrire au cycle 3 (MEN, 2003). S'ensuit une brève présentation de l'œuvre, quelques pistes pédagogiques sont suggérées, parfois accompagnées de propositions de lectures en réseau.

doivent acquérir. Il va de soi que les pratiques de classe, certes soumises à l'injonction, requalifient cette dernière qui est transformée par une multitude de paramètres. La généralisation de la pratique que vise toute prescription officielle est de nature à transformer le genre disciplinaire. Les documents d'accompagnement sont un autre lieu de modélisation de la prescription.

Je considère la prescription officielle comme un lieu et un moyen de transformation du genre disciplinaire à travers ses effets sur les pratiques enseignantes, mais aussi sur les nombreux dispositifs didactiques que cette prescription a engendrés. Je ne prendrai pas ici en compte le déclin du genre dans les textes officiels des programmes de 2008, j'ai déjà évoqué sa relative survivance à travers des débats prescrits en lecture et en littérature pour confronter les avis et les interprétations. Cette approche réductrice ne signifie pas la mort du genre, ni même sa disparition des pratiques enseignantes. Il survit, sans qu'on ne sache plus vraiment explicitement ce que cette nouvelle formulation du débat en classe de *français* désigne véritablement. Sans doute est-ce un nouveau lieu de transformation du genre. Il m'intéresse ici de voir comment la prescription officielle convoque les modèles et les présupposés théoriques du genre, ce qu'elle retient de ce genre émergent, ce qu'elle écarte, la place qu'elle lui octroie. Comment à son tour le modélise-t-elle ?

## 2.1 Le DI redéfini par les injonctions et recommandations des programmes officiels et des documents d'accompagnement

Je rappelle que l'injonction de débattre en classe de littérature à l'école primaire concerne les cycles 2 et 3, soit dès la grande section de l'école maternelle, et que les *prescripteurs* s'adossent au modèle de Catherine Tauveron (1999, 2002a, 2004a). Ainsi le genre est-il prescrit avant même l'apprentissage du code de la lecture, il vise une aptitude à la compréhension (BOEN, 2002, p. 22).

Le *débat d'interprétation* prescrit par les programmes officiels (BOEN, 2002) devient dans les documents d'accompagnement (MEN 2002, 2003, 2004) le *débat interprétatif*. Il se trouve placé sous les auspices de l'apprentissage de la limite de l'interprétation dont l'enseignant est le garant, dans une acception proche du modèle de Catherine Tauveron (1999, 2002a, 2004a). L'activité du lecteur est de respecter la lettre du texte. Les présupposés théoriques de la prescription reposent explicitement et implicitement sur une conception pragmatique et sémiotique du texte littéraire qui s'inscrit dans la lignée des travaux

d'Umberto Eco, qui se trouve parfois nommés en exergue des documents d'accompagnement (MEN, 2003).

Au cycle 3 les finalités du genre sont confirmées, les gestes et le rôle de l'enseignant font l'objet de précisions (BOEN, 2002, p. 72) qui ne sont pas sans rappeler l'arbitrage par le maitre que préconise Catherine Tauveron (*supra*, p. 112) :

> Le maitre **guide** les élèves dans leur effort de compréhension. Il les **engage à reformuler** ce qu'ils ont compris avec leurs propres mots, puis, par un dialogue attentif, il les **conduit à combler les lacunes** ou les erreurs qu'il constate. Il les **aide** à construire les articulations entre chaque séance de lecture d'un même texte (synthèse de ce qui a été lu, débat tentant d'anticiper ce qui peut suivre, contrôle par la lecture, etc.). L'enseignant **éduque** ainsi ses élèves à la nécessaire rigueur qui préside à tout acte de lecture. C'est aussi l'occasion, pour l'enseignant, **d'attirer l'attention** sur les aspects les plus ouverts de l'œuvre et de **susciter des conflits d'interprétation** nécessitant un effort d'argumentation. (C'est moi qui souligne)

Le genre disciplinaire requiert une aptitude de l'enseignant à gérer et à conduire dans l'immédiateté de l'action, les activités et les tâches des élèves qui mettent en scène les attitudes interprétatives du travail sur le texte et de réfléchir à ce travail qui peut produire diverses interprétations. L'interprétation repose sur un travail métacompréhensif, et peut accompagner la « lecture d'un texte court ». Dans ce cas, le document ministériel (MEN, 2003) stipule que l'activité du DI consiste à mettre en évidence les processus métacognitifs qui accompagnent l'acte d'interprétation en œuvre dans la lecture :

> Au cours de ces débats, l'enseignant amènera les élèves à dire comment ils ont procédé pour comprendre l'implicite ; la confrontation permettra d'analyser les erreurs et les variations, ainsi que les modalités d'appropriation du texte.

Ainsi cette modélisation prescriptive absorbe-t-elle aussi le fondement du modèle de Daniel Beltrami et *alii* (2004). Au passage, la prescription sous-entend que cette lecture est longue, s'inscrit dans la durée, à travers diverses séances, puisqu'elle nécessite des : « synthèses de ce qui a été lu, débat tentant d'anticiper ce qui peut suivre, contrôle par la lecture ». Le DI prescrit est un genre métatextuel qui accompagne la lecture longue et rejoint ainsi le modèle sous-jacent des travaux de Patrick Joole (2006, 2008). Les lieux d'opposition entre ces genres que je pointais précédemment sont ici totalement oubliés, les trois modélisations fusionnent et je dirais même que DI et DVP vont à travers ces textes institutionnels, sinon fusionner, du moins ne plus se différencier, en particulier pour un certain

nombre d'œuvres recommandées (*infra*, p. 131). Les tensions des enjeux du DI et de diverses formes de débats que les didacticiens tentaient de différencier se trouvent ici converger vers une définition commune du genre institutionnel.

Le discours qui formalise le genre, à travers ces documents institutionnels, lui octroie une place considérable et des objectifs, somme toute, très différents. Le document d'accompagnement, *Lire et écrire au cycle 3* paru en 2003*,* présente le genre comme un dispositif didactique qui accompagne toutes les situations de lecture en classe. La rubrique : « Entrer dans un ouvrage » concerne la lecture longue et invite les élèves à mener des débats très variés portant à la fois sur des zones d'ombre, les impressions ressenties, sur les jugements esthétiques, les liens avec les autres textes, mais aussi avec les expériences personnelles et celles issues de l'actualité, précise ce document (MEN, 2003, p. 28). C'est ainsi une approche très hétéroclite convoquant une variété de présupposés théoriques de la lecture. Les autres approches du genre DI sont différentes, dès lors qu'il vise, dit le document l'entrée « dans la culture littéraire ». Les débats interprétatifs sont alors appréhendés comme un dispositif de l'analyse du texte qui requiert une méthodologie précise. On retrouve ici une conception proche de la lecture méthodique et analytique qui ouvre un espace aux hypothèses des élèves [105] dans une conception de la lecture littéraire comme une mise à distance (Dufays, 2006b, p. 92)[106]. Pourtant ces textes réfutent toute tentation de formalisme et de structuralisme, des courants de la critique littéraire ayant particulièrement influencé l'enseignement de la littérature du secondaire.

Mon analyse porte essentiellement sur les documents d'accompagnement (MEN, 2002, 2003, 2004, 2007) pour décrire la modélisation du genre DI telle qu'elle peut y apparaitre. Il s'agit d'identifier la définition d'une norme de la lecture, les présupposés théoriques et les effets de cette modélisation sur le genre tel qu'il existe avant et après cette institutionnalisation qui accompagne une prescription officielle.

105. La lecture méthodique apparait dans les textes officiels en 1988 (supplément au BOEN, n°22 du 9 juin 1988) et désigne « une explication de texte consciente de ses démarches et de ses choix ». Elle met notamment en œuvre la construction progressive d'une signification du texte à partir d'hypothèses de lecture dont la validité est soigneusement vérifiée (1992). La lecture analytique quant à elle apparaitra au début des années 2000 : « Elle a pour but l'examen méthodique des textes et constitue un travail d'observation des éléments constitutifs de ceux-ci, suivi d'un travail d'interprétation. Elle permet aux élèves de s'approprier progressivement les perspectives d'étude et de distinguer celles qui sont les plus pertinentes selon les textes étudiés. La lecture analytique est une démarche, c'est-à-dire qu'elle peut se réaliser sous la forme d'exercices divers ; aussi bien ceux qui ont pu être appelés précédemment explication de texte ou lecture méthodique, que l'étude d'œuvres intégrales. Les élèves doivent y apprendre à formuler des hypothèses de sens et les confronter aux caractéristiques du texte. Ils ont pris l'habitude d'analyser des textes au collège ; au lycée, il est important qu'ils parviennent à les situer dans leur contexte. » (MEN, 2001, p. 82)

106. *Cf.* p. 85 *sqq*., au sujet de la notion de lecture littéraire.

## 2.2 La description didactique d'une conception de la lecture littéraire

À travers ces documents d'accompagnement, je peux reconstruire à la fois une norme de la lecture, mais aussi des caractéristiques du genre DI et de l'activité interprétative à l'école. Mon analyse s'appuie sur les documents intitulés *Littérature 1* (MEN, 2002) et *Littérature 2* (MEN, 2004) qui présentent les œuvres des deux premières listes d'œuvres recommandées. La dernière parue en 2007 n'a pas fait l'objet d'une telle présentation.

### 2.2.1 Définition d'une norme lecturale

Le discours des deux documents d'accompagnement (MEN, 2002, 2004) est d'une rare expertise disciplinaire, si l'on prend, notamment, en compte qu'ils sont destinés aux enseignants du premier degré, dont la caractéristique majeure est la polyvalence. Ces textes recourent à la fois à une analyse métatextuelle des textes présentés et à un métalangage qui témoigne de références théoriques du champ des théories littéraires. Chacun de ces documents insiste sur une dimension différente de l'interprétation. Ensemble, elles permettent de définir la notion d'interprétation à l'école. Dans le document de 2002 (p. 6) c'est l'approche d'une lecture symbolique qui est favorisée. C'est une conception de « la lecture littéraire comme participation psycho affective » (Dufays, 2006b, p. 93) qui est ici présentée :

> L'interprétation prend, le plus souvent, la forme d'un débat très libre dans lequel on réfléchit collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au cœur d'une ou plusieurs œuvre(s).

L'enjeu semble évoluer, dans les documents parus en 2004, d'une conception de la lecture qui ne vise plus les échanges autour des ressentis, de l'émotion du lecteur, vers une lecture qui contribue à construire, à conserver une « mémoire du texte ». Conjointement, le paradigme de l'interprétation change et se présente davantage comme une situation de résolution des problèmes du texte, voire des problèmes que peut rencontrer le lecteur (MEN, 2004, p. 10) :

> Le débat interprétatif suppose préalablement de la part du maitre une stratégie de présentation de l'œuvre à la classe. Il doit permettre aux élèves de chercher des réponses aux questions que pose le texte, d'argumenter, d'effectuer des choix dont ils doivent trouver confirmation dans l'œuvre elle-même. Pareille approche qui permet à chacun de s'approprier personnellement des œuvres contribue grandement à ancrer ces dernières dans la mémoire ;

Conséquemment, je relève dans ces documents d'accompagnement un métalangage spécifique, tel que « narrateur omniscient », « point de vue » en référence aux travaux de Gérard Genette (1972), « horizon d'attente », « réception individuelle » en référence à Hans Robert Jauss (1972). Je relève également « l'acte de création littéraire » de Wolfgang Iser (1985), et les expressions « sens littéral », « interpréter les signes », « d'autres niveaux de sens » qui renvoient- à mon sens - explicitement aux travaux d'Umberto Eco (1985). La réception de ces injonctions nécessite ainsi pour le lecteur une certaine compétence pour décoder l'enjeu de ces notions et réfléchir à leur impact sur l'activité scolaire. La notice ci-dessous est à l'image de ce discours de spécialistes, dont il me semble légitime de s'interroger sur la catégorie d'enseignants du premier degré à qui il s'adresse :

> Dans le texte y concourt l'usage de l'implicite, de l'allusion, de l'asynchrone, du décalage linguistique, de l'écart entre ce que le lecteur anticipe et la conscience qu'en a le héros.

Il en va de même sur le statut du lecteur dans ces textes : de quel lecteur parlent-ils ? Et surtout que devient l'élève et son activité lectrice dans ce document à destination des enseignants. Trois termes désignent le sujet élève : « lecteur » ; « élève » ; « enfant ». Le terme « lecteur » peut désigner un Lecteur Modèle, inscrit dans le mécanisme du texte (Jauss, 1978 ; Iser, 1985 ; Eco, 1985) :

> Le sens n'est pas donné, il se construit dans la relation entre le texte, le lecteur et l'expérience sociale et culturelle dans laquelle celui-ci s'inscrit (la signification d'une œuvre n'est pas intangible). L'expérience de lecture engage tout lecteur à se donner une attente par rapport aux œuvres nouvelles qu'il aborde. (MEN, 2002, p. 8)

Il peut aussi être un *véritable lecteur* : « le véritable lecteur vient sans cesse puiser dans les matériaux riches et diversifiés qu'il a structurés dans sa mémoire et qui sont, à proprement parler, sa culture » (MEN, 2002, p. 5). Sans doute est-ce un moyen d'approcher le lecteur empirique à partir des compétences du Lecteur Modèle. Le lecteur empirique est envisagé à travers deux modalités : celle de l'expert qui désigne bien souvent l'adulte ou le maitre ou un lecteur qui est objet des recommandations des actes de lectures à accomplir ; celle de l'élève qui est alors considéré comme un jeune lecteur. Ce dernier est surtout décrit à travers ses manques, ses lacunes, ses insuffisances :

> Elles ouvriront au jeune lecteur les portes de la ville, **pour peu qu'il se donne les moyens d'interpréter** cet univers symbolique : symbolique des couleurs,

> des saisons, effets dus à la perspective, au style graphique, effets des illusions, des citations… (MEN, 2002, p. 21) [C'est moi qui souligne]

L'association des termes « élève » et « lecteur » rend compte d'un couple ambigu, où l'élève à travers ses tâches scolaires ne peut qu'observer et prendre la mesure des places du lecteur, celles qu'il ne sait pas encore prendre :

> C'est encore en écrivant que l'élève prend la mesure du rôle et de **la place qui sont attribués aux lecteurs dans les œuvres**. Retournant aux œuvres, il voit que, selon les choix énonciatifs faits, **il peut laisser au lecteur une place plus ou moins définie : spectateur, acteur par procuration, complice…** (MEN, 2002, p. 11) [C'est moi qui souligne].

Visiblement le rôle de lecteur qui est attendu de l'élève dépasse son statut scolaire :

> L'objectif poursuivi n'est pas seulement de conduire l'élève à lire, accompagné de son enseignant et de ses camarades, en situation de classe. Il est tout aussi décisif qu'il devienne un lecteur autonome et passionné, et que l'exercice de la lecture personnelle soit pour lui familier. (MEN, 2002, p. 11)

L'élève est toujours envisagé dans ces documents (MEN, 2002, 2003, 2004[107]) à travers ses difficultés, les tâches scolaires, mais aussi comme un sujet social dont les documents présupposent les drames de la vie : « ces récits, bien que **très proches de drames vécus par les élèves de l'école élémentaire,** sont écrits d'un ton allègre, en en respectant le sérieux sans moraliser ni dramatiser » (MEN, 2002, p. 47). [C'est moi qui souligne]. Enfin, le jeune élève est aussi envisagé à travers la dimension éthique et symbolique des œuvres littéraires et les réflexions métaphysiques qu'elles suscitent : « Il ouvre cependant un espace de réflexion, de questionnement sur l'Homme, sur la vie, sur les pouvoirs de l'écriture, susceptible d'interpeler des jeunes élèves de 10-11 ans » (MEN, 2002, p. 49).

Enfin le terme « enfant » désigne un lecteur qui n'est pas un expert : « un enfant de cycle 3 n'est pas encore un lecteur expert et il ne peut traiter de manière autonome les aspects les plus complexes du texte » (MEN, p. 6). Il semble avoir un emploi synonymique du terme « élève ». Dans un emploi plus général, il peut être caractérisé par son statut d'héritier d'un patrimoine : « C'est cette même culture qui permet que la mise en réseau ne se limite pas à un "programme" de lectures et soit véritablement cette exploration, que l'on doit à chaque enfant, de l'univers de la littérature » (MEN, 2002, p. 9).

107. Mon analyse a porté sur les trois documents même si je cite que des exemples du premier document paru, celui qui a servi de base à mon analyse.

La norme lecturale qui est ainsi définie n'est plus seulement un va-et-vient entre le texte et le lecteur, mais un va-et-vient entre l'élève et le lecteur. Les compétences de ce dernier étant définies par une conception de la lecture littéraire à travers ce que cette notion permet de différencier dans l'acte de lecture, la lecture ordinaire de la lecture littéraire. Le ton des documents, certes institutionnels, est à l'image de la discrimination qu'ils tentent d'instaurer entre une norme d'enseignement de la lecture et une autre. Dans ce contexte, il reste à identifier la place du DI.

### 2.2.2 La place du genre DI dans ces documents

Un premier constat s'impose d'emblée : le DI ou les discussions en classe ne sont pas conseillés pour tous les textes. Cependant, pour certains titres des prolongements d'activités d'écriture, de mise en voix ou de mise en réseau suggèrent un travail interprétatif et une implication certaine du lecteur pour comprendre les textes. Je vais par conséquent présenter les œuvres pour lesquelles le DI accompagne le dispositif de lecture proposé, puis celles où l'interprétation est recommandée à travers des activités autres que le DI. Cette distinction est guidée par mon souci de voir si cette différenciation porte sur le texte (certains textes ne nécessitant pas de débat d'interprétation) ou si elle relève davantage d'une volonté pédagogique et didactique de varier les activités d'interprétation. Le document de 2004 précise la nécessaire régularité des activités pour garantir les apprentissages : « La variété des activités qu'il est possible de conduire en classe ne doit pas nuire à la récurrence nécessaire de certaines formes de travail qui seule en garantit l'efficacité » (MEN, 2004, p. 6).

Dans ce cas, le genre disciplinaire DI, comme les autres genres disciplinaires, participe à la mise en œuvre d'une programmation possible et n'est plus présenté et recommandé qu'à chaque fois qu'il semble pertinent, compte tenu de la résistance ou prolifération de sens du texte. Ces documents ne présentent pas des séquences d'apprentissage où serait pensée l'articulation des genres disciplinaires pour organiser une lecture scolaire, ils présentent les œuvres à travers un court résumé de l'histoire, pointent les difficultés textuelles et suggèrent le recours à certains genres disciplinaires.

### 2.2.3 L'interprétation sans débat

Les textes pour lesquels le débat n'est pas recommandé sont, pour certains, des textes plutôt résistants, voire réticents, qui posent des problèmes de compréhension liés aux connaissances culturelles de l'élève, mais aussi des problèmes liés à l'implicite. Il en est ainsi,

pour l'œuvre *Ba* de Jean-François Chabas[108] (2000), pour laquelle, il est précisé (MEN, 2002, p. 42) :

> Les jeunes lecteurs devront gérer, d'une part, les informations nécessaires pour comprendre le contexte social et historique et, d'autre part, le jeu entre le temps chronologique de l'histoire et le temps du récit.

L'œuvre de *Little Lou* de Jean Claverie (2002), nécessite, elle aussi, lecture « participative » qui comble les « blancs du texte » (MEN, 2002, p. 42).

Au sujet de l'œuvre *Le Buveur d'encre* d'Éric Sanvoisin (1996/2005), le débat n'est pas évoqué pourtant ce texte invite le lecteur à s'interroger. Pour d'autres textes, la fin ouverte est l'occasion pour l'élève de les imaginer. Au sujet du texte *Rue de la chance* dans *Drôle de samedi soir !* de Claude Klotz (2001), le document ministériel (MEN, 2002, p. 48) stipule que :

> Le rythme du récit, la progression inéluctable de ces deux vies contrastées, laisse le lecteur imaginer l'issue du récit selon le jeu du hasard que dirige un narrateur omniscient.

De même, au sujet du *Mois de mai de Monsieur Dobichon*[109] de Claude Klotz (1980), le document conseille : « Avant de lire l'épilogue, le lecteur pourra envisager plusieurs issues au récit. Cette nouvelle se prêtera aisément à une réécriture pour une mise en jeu » (MEN, 2002, p. 48). Anticipation et production écrite d'une suite sont des activités couramment proposées, ainsi *Le Grand Livre vert* de Robert Graves (2003), « est source de projets d'écritures dans les blancs du texte » (MEN, 2004, p. 16), *Salvador : la montagne, l'enfant et la mangue* de Suzanne Lebeau (2002) propose au lecteur de reconstruire les blancs laissés par le choix de la voix narrative :

> Les jeunes lecteurs auront à reconstruire les circonstances des évènements (la mort du père, les activités secrètes de la mère ou de José, le développement du manguier…), car le récit est raconté du point de vue de Salvador enfant. (MEN 2002, p. 58)

Je relève aussi *Le Petit Violon* de Jean-Claude Grunberg, pour lequel le document décrit une posture du lecteur/spectateur : « il est déchiffreur de signes » (MEN, 2004, p. 114). Le document propose divers rôles pour le lecteur/spectateur de cette pièce de théâtre qui ne

108. Ce texte n'est plus recommandé en 2004
109. Ce texte n'est plus recommandé en 2004.

sont pas sans nous rappeler les rôles du lecteur envisagés par Catherine Tauveron (2001) à assumer lors des DI :

> L'écriture dramatique enrôle le spectateur dans des positions diverses : destinataire d'une confidence, public d'un boniment, témoin d'une cruauté, déchiffreur de signes pour comprendre qui est le personnage de la fillette, voyeur des émotions du père abandonné ou de l'amoureux transi. (MEN, 2002, p. 56)

Apparait ainsi l'idée que des activités de lecture-écriture permettent de construire le sens du texte et demandent au lecteur-élève de s'impliquer, d'être actif, le débat n'ayant pas l'exclusivité de cette compétence. Toutefois cette articulation, écriture-lecture-débat, n'est pas formalisée, problématisée. C'est davantage une volonté de varier les activités en lecture-écriture qui s'exprime afin de concevoir des approches didactiques différentes de chaque modalité de lecture.

### 2.2.4 L'interprétation en débat

Le genre DI est conseillé pour des œuvres dont leurs difficultés de lecture sont variables, selon le classement officiel, et pour des différentes « catégories » (MEN, 2002, p. 13) : album, bande dessinée, poésie, roman et théâtre. Sur ce dernier la recommandation se différencie des modèles didactiques qui se centraient de façon exclusive sur le texte narratif : le récit.

Par ailleurs, les termes de débat(s), discussion(s), échange(s) et partage(s), au singulier comme au pluriel, sont employés sans aucune distinction précise et renvoient tantôt à l'activité qui permettra une compréhension/interprétation du texte, ou tantôt à une activité de « discussion » à partir du texte convoquant davantage une approche axiologique des lectures. C'est ainsi que je distingue deux types d'approches du DI, la première approche porte sur la construction du sens, la seconde concerne des discussions plutôt à visée philosophique (le terme apparait), amenant les élèves à réfléchir sur la symbolique de ces œuvres.

***Débattre pour comprendre un texte tant résistant que proliférant***

Pour certains textes, le document souligne la difficulté, « la résistance » - terme employé dans ce texte institutionnel et fortement connoté dans la recherche en didactique de la littérature (*supra*, p. 93) - et la nécessité d'un travail interprétatif pour mieux comprendre le texte. Cette compréhension/interprétation s'appuie sur les caractéristiques formelles des

œuvres de littérature de jeunesse que j'ai déjà présentées, et elle éclaire, à mon sens, le rôle de l'institutionnalisation de cette littérature sur la prescription du genre. Elle peut ainsi porter sur :

- l'interaction entre le texte et l'image. C'est particulièrement souligné pour les œuvres suivantes : *Macao et Cosmage, ou l'expérience du bonheur* d'Édouard Edy-Legrand (2000) ; *Maman D'lo* d'Axel Godard (2000) *; Que font les petits garçons ?* de Nikolaus Heidelbach (2000) ; *Le Loup rouge* de Friedrich Karl Waetcher (2003) ; *L'Apollinaire : 19 poèmes* (2000) et *Nasr Eddin Hodja, un drôle d'idiot* de Jean-Louis Maunoury (2000) ;

- sur des signes et des symboles : *Les trois clés d'or de Prague* de Peter Sis ; Mais aussi *Chez elle ou chez Elle* de Béatrice Poncelet (2001) dont le document précise (MEN, 2002, p. 20) :

> Ce récit d'expérience de vie à la première personne entre en correspondance avec des images dans lesquelles la composition, les références et les citations, l'usage de la typographie, sont autant de signes à interpréter pour se représenter les quatre lieux fréquentés par le narrateur et leur atmosphère.

La recommandation du DI porte autant sur des résistances que sur la prolifération du sens des textes. Le document d'accompagnement cite ainsi des œuvres dont le travail interprétatif porte sur l'implicite du texte : *Dis-moi* de May Angeli (1999), *Hé Nic, rêves-tu ?* d'après Hermann et Morphée (2000) ; les difficultés liées au ton du texte telles que l'identification des formes d'humour : *Bécassine pendant la grande guerre* de Joseph Pinchon (1991) ; et l'expression de l'émotion : *Sur le chemin des merles* de Sylvie Latrille (2003) : « l'émotion naitra d'elle-même, et le débat également, sans qu'il soit nécessaire de le susciter » (MEN, 2004, p. 61). L'objet du débat est une énigme, il n'est ici plus considéré comme un dispositif didactique, mais nait de l'œuvre et des effets de la lecture. Sommes-nous encore dans le DI ? Le débat ne porterait-il pas sur des impressions de lecture ? Ce document institutionnel crée l'ambigüité autour de toutes les formes de discussions que peut susciter un texte sans en préciser les différences en termes d'enjeu de lecture.

Parallèlement, apparaissent les œuvres pour lesquelles plusieurs interprétations sont possibles : *Le type : pages arrachées au journal intime* de Philippe Barbeau (1999) ; *Sindbad le marin* traduit par Antoine Galland (1999), *La Petite Sirène* de Hans-Christian Andersen (2001) ; *Mange-moi* de Nathalie Papin (2002) est une « source d'interprétations de différents registres » (MEN, 2002, p. 59) ; *Les Doigts rouges* de Marc Villard (2004) ; *Longue*

*Vie aux dodos* de Dick King Smith (2002), « qui offre plusieurs niveaux de lecture » (MEN, 2004, p. 91). *La chèvre de monsieur Seguin* d'Alphonse Daudet (2003) nécessite du lecteur qu'il « [affute] et [révise] ses positions » (MEN, 2004, p. 80) *Voyages d'hiver* de Richard Demarcy (1987) : « suscitera sans aucun doute des débats sur la cohérence et la vraisemblance. » (MEN, 2002, p. 57) ; *Comment j'ai changé ma vie* d'Agnès Desarthe (2003), *Un homme sans manteau* de Jean-Pierre Siméon (2001) permet de formuler plusieurs hypothèses. *Le petit prince*, d'Antoine de Saint-Exupéry (1999) suscite un débat sur « la fin ouverte : le Petit Prince est-il mort ? » (MEN, 2004, p. 106).

Enfin, la mise en réseau avec d'autres textes participe à cette activité : *Le Poil de la moustache du tigre* de Muriel Bloch (2000) offre une lecture métaphorique de trois contes qu'il s'agit de problématiser. Ces contes populaires noirs américains sont à confronter à d'autres contes et récits réalistes. *La poule qui voulait pondre des œufs en or* de Hanna Johansen et Käthi Bhend (1999) ; *Le magicien d'Oz* de Franck Liman Baum (2002) ; *Neige écarlate* de Bruno Castan (2002), œuvre pour laquelle le document (MEN, 2002, p. 57) précise :

> On pourra facilement étudier le travail de réécriture, pour passer de contes en prose à des scènes de théâtre. Les échos d'un morceau à l'autre, à construire par le lecteur, devraient amener à une grande pluralité d'interprétations possibles.

La pluralité des interprétations se construit à travers ces lectures en écho qui peut porter sur des versions cinématographiques, musicales, *Les Aventures d'Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll (1991) ; *Charivari à Cot-Cot city* de Marie Nimier (2001). L'objet livre peut en lui-même être une construction artistique et proposer en soi une interprétation des textes (*supra,* p. 93).

À côté des objets de discussion, ces documents précisent également des finalités de ces échanges, ils visent, entre autres, une posture et des savoirs sur la lecture :

- pour comprendre les écarts avec l'attente du lecteur, « l'horizon d'attente » (l'expression étant dans le texte) : *La Cabane de l'oncle Jo* de Brigitte Smadja (1996) ; *L'Homme qui plantait des arbres* de Jean Giono (2002) *; L'Ile aux lapins* de Jörg Steiner et Jörg Müller (2003), le document stipule (MEN, 2004, p. 55) :

> Cet album est propice à un débat interprétatif dans la mesure où l'issue de

> l'histoire est contraire à l'attente du jeune lecteur : Gros Gris devrait sauver sa peau… Les arguments pourront être puisés dans le système de valeurs sous-jacent, dans le système des personnages (paroles, dits et non-dits, psychologie…) ;

- sur la posture de lecteur : *le Buveur d'encre* d'Éric Sanvoisin (1996), « Une lecture symbolique du roman interrogera le rapport qu'entretient chacun à la lecture et aux livres… » (MEN, 2002, p. 53), Mais aussi *Il faut tuer Sammy* de Ahmed Madani (1997), qui amène le jeune lecteur à argumenter de plus en plus ses interprétations. *L'auberge de nulle part* de Lewis Patrick (2003) alimente « un débat sur l'acte de création, littéraire et picturale » (MEN, 2004, p. 18).

***Débattre au sujet des valeurs, vers le débat à visée philosophique (DVP)***

Dans ces documents (MEN, 2002, 2004) quarante-quatre œuvres invitent à un travail sur les valeurs véhiculées par les textes choisis. C'est évidemment une prise en compte de la fonction de la littérature à l'école qui a toujours eu une mission éducatrice pour ne pas dire moralisatrice. Pour vingt-neuf de ces titres, l'activité du débat ou de ses variantes que sont les discussions et les échanges est recommandée. Pour les autres textes, sont suggérées quelques questions. Je propose un classement de ces textes (*cf.* annexe, *infra,* p. 517), qui est discutable, mais qui peut montrer la variété des objets de ces débats, dont certains, d'ailleurs, sont d'après les documents, caractérisés comme relevant du DVP. Il me semble que ces textes ouvrent sur des débats plutôt métaphysiques et/ou existentiels, plutôt éthiques et plutôt civiques. La frontière entre les deux derniers est particulièrement délicate. La première catégorie interroge les élèves sur le « sens que l'on donne à la vie » aux sentiments aussi fort que l'amour… ; la seconde que j'ai nommée « éthique » renvoie à des textes qui interrogent le « devoir de mémoire », « les valeurs d'une civilisation » ; enfin, la dernière catégorie soulève des débats sur le thème de l'intolérance, de l'exclusion. C'est ainsi que se définissent les valeurs qui sont aujourd'hui travaillées à l'école et qui participent à cerner une culture commune, voire humaniste (*supra*, p. 98). Toutefois, il apparait que le texte littéraire invite à des débats de diverses formes que ces documents institutionnels ne distinguent pas. Les questions et les thèmes des débats proposés relèvent tant du DVP, que du débat réglé, mais aussi d'autres formes de débats au sujet du texte littéraire qui portent autant sur les blancs du texte, la prolifération, les impressions de lecture. Ils convoquent alors des genres de discours différents et des modalités de validation des propositions qui se réfèrent à des cadres différents et qui jamais ne sont explicités.

## *Éléments de conclusion*

Ce parcours permet, à travers les modalités de lecture recommandées pour les œuvres conseillées, d'identifier, comme je le suggérais dans la partie précédente, les liens intrinsèques entre la production de littérature de jeunesse et les modélisations de son enseignement. Le DI est un genre caractéristique de cet enseignement. Par ailleurs, cette relecture des documents d'accompagnement permet de reconstruire toutes les activités qui visent l'interprétation et qui définissent un enseignement de la lecture littéraire scolarisée, c'est-à-dire une lecture du texte littéraire et des modalités d'enseignement de cette lecture (Reuter, 1995b, 1996c). Il s'agit d'une lecture qui repose sur des savoirs, des compétences spécifiques, qui requiert une activité implicative où le lecteur mobilise son encyclopédie. L'élève dans ces textes est régulièrement désigné sous les termes de « jeune lecteur », étant ainsi dépourvu d'un statut scolaire, celui de l'élève, un lecteur en apprentissage dans une situation d'apprentissage. Cette réflexion peut également être faite au sujet du texte littéraire, souvent conçu comme le dispositif de lecture et non pas comme l'objet d'un dispositif didactique qui confronte les élèves à une situation de lecture scolaire. L'expression de « jeune lecteur » fait appel à des compétences de lecture qui ne sont pas perçues comme étant scolaires, ce qui est toujours le cas dans une situation de lecture, mais l'accent est mis sur le sujet social : « jeune » ; et culturel : « lecteur » ; et moins sur le sujet élève : un apprenant. Il s'agit d'un catalogue métatextuel décrivant une norme de la lecture dont on peut reconstruire les présupposés d'une forme de la lecture littéraire conçue comme un va-et-vient entre le texte et le lecteur (Dufays & *alii,* 2005). Ces documents institutionnels s'adressent à un lectorat initié aux études littéraires.

Parallèlement, la modélisation du genre reconstruite par ces textes est polymorphe. Si le texte officiel des programmes (BOEN, 2002) donne à voir un genre disciplinaire centré sur une situation problème, les documents d'accompagnement (MEN, 2002, 2003, 2004) en montrent une image beaucoup plus complexe, aux frontières beaucoup plus poreuses. En effet, cette prescription cautionne et légitime le genre DVP comme pratique de la lecture du texte littéraire en classe de *français*. Les spécificités de ce genre, à savoir la construction d'un concept, sont toutefois oubliées. Le DVP (dont l'appellation même est employée) n'est plus qu'un débat sur les valeurs et ressemble alors étrangement aux propositions que fait Catherine Tauveron au sujet de l'œuvre de Thierry Dedieu, *Yacouba* (*supra*, p. 43, *sqq*.). Ces textes institutionnels, en voulant promouvoir sans doute ces expériences militantes au sujet du texte

littéraire, contribuent à mon sens à la fusion de ces deux formes de débat. Conjointement, le terme de débat recoupe plusieurs enjeux de lectures qui ne sont pas distingués. Il peut ainsi être le lieu des traitements des inférences, des blancs, des ellipses, des symboles, et porter sur la réticence autant que la prolifération, les valeurs et les impressions de lecture. À la lecture de ces documents institutionnels, je dirais que le DI est la catégorisation choisie pour rendre compte de toutes les variantes de débats et de discussions en classe de lecture et de littérature. Il absorbe tous les modèles didactiques du genre, ainsi que les autres situations d'interactions en classe au sujet du texte littéraire.

## 3 Les formalisations du genre à travers les manuels scolaires

Le manuel scolaire occupe dans la discipline scolaire du *français* une place privilégiée puisqu'il est celui par lequel les élèves accèdent non seulement aux exercices de la discipline, mais aux textes choisis, ceux qui institutionnellement fondent la littérature et la culture de toute une génération. Certes les manuels de lecture se trouvent aujourd'hui concurrencés par les ouvrages des listes d'œuvres recommandées pour les cycles deux et trois de l'école primaire, mais ils demeurent une référence incontestable de l'institution scolaire. Comme le montre Bertrand Daunay (2007) la critique des manuels scolaires est constitutive des critiques adressées par les didacticiens du *français* à un enseignement traditionnellement implicite, mais porteur d'une idéologie de cet enseignement. De fait ils participent à la configuration de la discipline scolaire (Reuter, 2004a) et sont « un précieux indicateur des pratiques de classe » (Bruillard, 2005, p. 23). Ils peuvent d'ailleurs constituer une référence privilégiée dans le quotidien des classes dès lors que les enseignants ne sont pas spécialistes de la discipline enseignée, comme le précise Éric Bruillard (*ibid.*). Pour Monique Lebrun (2007, p. 2) : « analyser les divers manuels d'une société donnée, c'est donc tracer un portrait de cette société elle-même et du type d'élève qu'elle entend former ». Elle rappelle que les manuels sont « soumis à des degrés à un programme officiel et à une approbation étatique », et conclut (*ibid.* p. 3) sur la fonction éducative du manuel qui, selon elle, tient à trois éléments :

> Son respect des buts et des finalités que se donne un système d'enseignement donné, sa transposition adéquate de savoirs savants en savoirs scolaires utiles au plan personnel et social, et enfin son choix des méthodes les plus susceptibles de bien expliquer ou de bien faire découvrir les contenus afin d'amener les élèves à des apprentissages durables.

C'est pour ces raisons que les manuels scolaires m'intéressent dans le cadre de cette recherche, qui se limite à une étude intrinsèque ne prenant pas en compte l'usage professionnel qui en est fait en classe, le seul au demeurant qui donne vie à ces objets scolaires en « les transformant en objet d'actions et d'interactions sociales » (Rocher, 2007, p. 14). Les manuels scolaires sont porteurs de choix idéologiques[110] qui formalisent le genre de par la sélection des textes, les thématiques soumises aux débats, la forme du questionnement, le choix d'organiser des débats, la façon dont ils sont désignés, leur place dans le manuel. Ils sont ici consultés pour identifier leurs apports à la modélisation du genre DI et répondent essentiellement à une question : dans quelles mesures la prise en compte du genre modifie le format du questionnement des manuels scolaires ?

Avant de faire part de mon analyse, je présente assez succinctement le corpus des manuels constitué. J'aborde ensuite les objets du débat et la forme du questionnement induit par la prise en compte du DI par ces manuels. Enfin, j'interroge les traces du genre avant et après sa prescription afin d'identifier la place réelle réservée au genre et ses effets sur le questionnement des manuels.

## 3.1 Choix et présentation du corpus des manuels analysés

### 3.1.1 Problème de représentativité du corpus

Vingt manuels édités entre 2002 et 2008 constituent la base de ce corpus auquel il faut ajouter quatre manuels parus avant 2002 (entre 1995 et 1999) et deux autres manuels édités depuis 2008[111]. Le choix des dates de parution est un critère pour interroger les éventuels changements qu'occasionne la prise en compte du genre par les manuels, puisque ces ouvrages répondent aux exigences des injonctions officielles. Les ouvrages à destination des maitres de chacun de ces manuels ont également participé à l'étude ici présentée. L'objectif que je poursuis est de voir comment le DI est pris en compte par les auteurs et principalement par les maisons d'édition, les contraintes éditoriales étant grandes dans la réalisation des manuels. Mon analyse ne vise aucune exhaustivité, cependant la constitution du corpus fut une question difficile compte tenu de la forte inflation de la production éditoriale de ces dernières décennies et des usages très diversifiés des pratiques de classe. Comment justifier de la légitimité du corpus sélectionné et analysé ? Les manuels que j'ai retenus sont des manuels

110. Un tableau est proposé en annexe présentant le classement de ces œuvres et citant les documents d'accompagnement des programmes. Je ne cite par conséquent pas les annotations à l'origine de ma réflexion sur ce point.
111. La présentation de ces manuels est présentée en annexe 3, *infra,* p. 524

qui représentent une part importante des ventes de manuels scolaires, ce fut un indicateur retenu. Ils ne sont évidemment pas les seuls représentatifs de ce marché considérable. Par ailleurs, un critère avait retenu mon attention, celui des auteurs. La plupart d'entre eux sont formateurs dans les instituts universitaires de formation des maitres (IUFM), inspecteurs, conseillers pédagogiques, mais il n'est pas négligeable de voir que certains didacticiens déjà rencontrés dans le cadre de ce travail sont également des concepteurs de manuels scolaires[112].

### 3.1.2 Caractéristiques des manuels du corpus

Ce corpus se compose de douze manuels uniques de l'enseignement du *français* et cela quelle que soit leur date de publication. Certains présentent une double organisation bien distincte, une partie consacrée à la lecture et l'autre à la langue. D'autres présentent des séquences complètes où les apprentissages de la lecture, de l'écriture, des « outils de la langue » s'organisent autour d'un thème, d'un texte ou d'un regroupement de textes ou encore d'une œuvre complète. Les autres manuels sont uniquement consacrés à la lecture et à la production écrite, les deux activités étant très souvent associées, mais articulées de diverses façons.

Par ailleurs, j'ai veillé à ce que les manuels choisis permettent, pour certaines collections, d'analyser la progression tout au long du cycle, ce qui explique que j'ai ainsi sélectionné des manuels d'une même maison d'édition représentant les trois niveaux du cycle et parfois (ils sont au nombre de trois) des manuels de lecture uniques pour le cycle. Ainsi, pour la collection des manuels intitulés *Littéo,* j'ai retenu les trois manuels du cycle et le dernier paru pour l'ensemble du cycle. L'objectif est de voir si de telles variantes, qui donnent une image toujours diversifiée de la discipline du *français* à l'école, modélisent différemment le genre DI. Trois manuels uniques pour le cycle 3 appartiennent à ce corpus : *Littéo cycle 3,* paru 2007 chez Magnard ; *Pour lire la littérature au cycle 3* paru en 2003 chez Hatier ; *Lectures pour le cycle 3, enseigner la compréhension par le débat interprétatif* paru en 2004 chez Hatier. Aucune distinction n'est identifiable en ce qui concerne le genre DI, d'ailleurs les auteurs de ces manuels déclarent que la sélection est à faire par les enseignants. Les manuels de la collection *À livre ouvert* CE2, CM1 et CM2 parus respectivement en 2006 et 2007 chez

112. Je précise toutefois que les manuels ne sont pas présentés par leurs auteurs, indication qui parfois n'est pas renseignée (c'est le cas pour le manuel édité par les éditions SED). Je ne vois pas ici l'intérêt de pointer les tensions entre des modélisations didactiques de certains travaux menés par certains didacticiens et leur participation à l'élaboration des manuels scolaires. Il s'agit de deux sphères différentes, deux documents différents, qui soulèveraient de vraies questions de transposition didactique, entre autres.

Nathan, recommandent l'activité « débattre » de façon croissante à travers le cycle. Au CE2, seuls dix textes sur dix-neuf textes font l'objet d'une question à débattre, au fur et à mesure du cycle le débat est plus recommandé. Dans la collection *Littéo* éditée par Hatier entre 2005 et 2007, tous les textes font l'objet d'une situation orale qui peut amener le débat. Dans la collection *Facettes* parue aux éditions Hatier entre 2005 et 2007, tous les textes présentés dans les trois manuels, qui recouvrent le cycle, ne font pas systématiquement l'objet d'une recommandation du débat, en particulier les textes documentaires et des poèmes, et cela quelle que soit l'année dans le cycle[113]. Il apparait que ce critère est peu significatif, les variables sont à construire en fonction du questionnement proposé à l'élève et les thèmes qui font l'objet du débat.

Il semble assez évident qu'un corpus scolaire se définit clairement à travers les textes choisis. Certains auteurs, certains textes sont récurrents d'un manuel à l'autre ; la constitution des listes de références n'y est pas étrangère. Par ailleurs, les ouvrages parus depuis 2002 ne se réfèrent plus aux écrits dits fonctionnels, tels que les programmes de télévision par exemple, ce qui était plus fréquent dans les manuels antérieurs consultés (notamment *L'atelier de français* CM1, paru chez Bordas en 1995). Je note que seul un manuel (parmi ceux parus depuis 2002) présente la lecture de deux pages documentaires (*Facette* au CE2 paru en 2005 et 2009). Dans le cadre spécifique de cette recherche, il m'intéresse de voir si certains textes plus que d'autres étaient privilégiés en ce qui concerne la pratique du genre DI. Ainsi dans certains manuels, la recommandation du genre n'est pas systématique ; pour certains textes, certains genres, notamment la poésie, le DI n'apparait pas comme une activité recommandée, alors que d'autres manuels instituent la pratique du DI quel que soit le texte étudié. Ce sont des approches différentes du genre disciplinaire.

La forme choisie pour présenter les textes est variable. Il peut s'agir d'extraits de textes ou d'œuvres complètes ou encore des morceaux choisis d'une œuvre, en somme la panoplie complète du format du texte scolaire. À nouveau, je me suis demandé si la pratique recommandée du genre pouvait être favorisée, ou ne pas l'être, par ce critère. Je remarquerai que les œuvres complètes étaient déjà présentes dans les manuels scolaires parus avant 2002, peut-être de façon plus minorée. Je citerai toutefois, le manuel de Bernard Couté et Stephan

113. Les trois manuels de la même collection, destinés à chaque niveau du cycle différencient beaucoup plus l'introduction du débat à travers le cycle. En effet, je relève une rubrique intitulée « je discute » au CE2 dans l'édition de 2005 et de 2009. Au CM1 et CM2 apparait le terme « débat » dont la finalité est spécifiée pour les élèves : « j'explore et je questionne le texte ».

Karabétian, *Grammaire lecture CM1-CM2*, paru en 1995 chez Retz qui n'est composé que d'une seule œuvre complète : *Fatik et le jongleur de Calcutta* de Satyajit Ray, édité cette même année aux éditions Pocket Jeunesse. Ce texte n'est entrecoupé d'aucun questionnement et travaillé par la suite à partir de points grammaticaux.

La suite de l'étude porte sur trois points : les places et catégorisations du genre dans les manuels ; une analyse du questionnement des manuels qui recommandent le genre à travers les tâches, les objets de la discussion et la relation texte/métatexte ; puis une comparaison de cette formalisation du genre aux questionnements qui précèdent et anticipent la prescription officielle du genre. Je pourrai alors déterminer ce qui change dans les manuels ou ce qui ne change pas compte tenu de la prise en compte du genre DI.

## 3.2 Formalisations du genre à travers les manuels scolaires

De toute évidence, identifier le genre dans les manuels scolaires n'est pas une affaire aisée dans la mesure où il n'est explicitement nommé que rarement. Il eût été possible de conclure dès lors que peu de manuels scolaires prenaient en compte cette prescription. Cependant, ce premier constat s'avère, me semble-t-il, inexact pour deux raisons. La place octroyée à l'oral dans les manuels a considérablement évolué depuis 2002, jusque-là n'étaient valorisées que les activités de lecture à voix haute[114], et qu'apparaissent des discussions recommandées de façon explicite. Par ailleurs, les guides à destination des maitres, s'y réfèrent très souvent. J'en déduis que les discussions recommandées participent à la formalisation du genre DI et mettent ainsi en valeur des conceptions variées du genre prescrit. Elles me semblent pouvoir être considérées comme des effets, des interprétations de la prescription officielle du genre et ainsi participer à la construction didactique que je propose du genre DI.

### 3.2.1 La catégorisation du genre dans les manuels

La catégorisation du genre par sa désignation officielle est assez rare. Le genre peut être désigné par l'appellation DI, mais aussi par d'autres périphrases proches, telles que « je discute », mais aussi par le verbe « débattre » ou simplement le terme « débat ». Certains manuels précisent que l'activité est à mener à l'oral et pour d'autres seuls les termes de la consigne permettent de repérer une interaction et des échanges entre élèves : « Explique

114. Ce qui m'amène à modérer le jugement très dur que fait Anne-Marie Chartier (2008) quant à la disparition de cette pratique entre les années 1970 et 2002

pourquoi et confronte ton opinion avec celle de tes camarades. », « Donne ton avis et compare-le avec celui de tes camarades. » (*À livre ouvert CM1*, 2007, p. 47 *sqq*.). C'est le cas dans la majorité des manuels du corpus. Toutefois, je note quelques différences à travers certains manuels qui me semblent intéressantes.

Un seul manuel du corpus distingue plusieurs formes de discussions et situe parmi celles-ci le DI. Il s'agit de l'ouvrage *Entrer en littérature* CM2 paru en 2005 chez Bordas qui présente pour chacune des dix séquences organisées autour d'un texte phare et d'autres textes proposés en réseau, une page complète réservée à des activités orales. Cette dernière intitulée, « exprime-toi » conclut chaque séquence avec cinq rubriques : « donne ton avis » ; « donne ton interprétation du texte » ; « lis de façon expressive » ; « donne ton opinion sur le texte » ; « discute des idées du texte ». Le DI n'est pas explicitement nommé dans le manuel des élèves alors que le guide ressource (pour l'enseignant) explique que :

> Le travail d'interprétation engage de multiples activités d'oral collectif et individuel afin d'exprimer des avis, de les confronter, de les argumenter… il trouve naturellement sa place dans des débats d'interprétation permettant de mettre en commun pour les confronter, les différentes perceptions du récit ou des parties du texte qui s'y prêtent à ce type de projections personnelles (travail sur les ambigüités du texte). Le but de ces activités n'est pas évidemment de « trouver la bonne réponse », qui dépend, dans ce cas précis, de la vision de chacun, mais bien de faire s'exprimer et argumenter les élèves, qui peuvent ainsi expliciter leurs réponses. Bien entendu, il appartiendra au maitre que toutes les interprétations ne sont pas possibles et que certaines ne sont pas pertinentes dans la mesure où elles entrent en contradiction avec les éléments du texte ou avec notre connaissance du monde. C'est pourquoi le recours à l'œuvre reste le critère essentiel. (*Entrer en littérature guide –ressource*, p. 11-12)

Ce manuel série ainsi toutes les situations possibles du DI qui sont d'ailleurs à reconstruire à travers les documents d'application analysés précédemment. Il montre la variété des activités d'échanges oraux autour du texte et en propose une différenciation entre tous, sachant qu'ils ont tous des formes variables, selon ces auteurs, du genre DI.

À l'inverse, le manuel, *À la page CE2,* paru chez Belin en 2005 présente comme particularité : « le coin philo ». En effet « chaque thème est envisagé d'un point de vue philosophique » (p. 8). C'est à cette occasion que le débat est préconisé : « faire de la *philosophie* avec des élèves de cet âge, c'est leur donner l'occasion de réfléchir différemment, de confronter leurs idées lors d'un débat et de s'inscrire dans un « questionnement universel ». Pour lancer ce type « d'activité » en classe, nous avons choisi comme support,

pour chaque « coin philo », une photographie noir et blanc et des questions ou une citation ou un proverbe. » (p. 8).

Enfin, *Le gout de lire* paru en 2003 chez Nathan ne présente aucune activité proche du débat ni aucune activité orale identifiée comme telle dans le manuel à destination des élèves. Cependant la dernière question est comme nous le verrons très proche de celles proposées dans le cadre des activités relevant du DI, mais rien n'est dit sur les modalités de réponse écrites, orales, collectives ou individuelles.

Le genre n'est pas facilement identifiable dans les manuels scolaires, même lorsqu'il semble être pris en compte. Il apparait très rarement sous l'appellation par laquelle il est prescrit, en particulier dans les manuels destinés aux élèves. Dans les guides, livres à destination des enseignants, le genre apparait plus explicitement, sans pour autant faire l'objet d'une description fine de sa mise en œuvre en classe. Il apparait que la difficulté à catégoriser le genre, mise en évidence par les divers modèles de dispositifs didactiques du DI, se retrouve à travers les manuels. La cohérence est toujours interne au modèle, au manuel, mais l'analyse des modèles et des manuels révèle la diversité des approches et des catégorisations du DI parmi les discussions nombreuses autour de l'œuvre littéraire.

### 3.2.2 Les objets du débat

#### *Formats des textes et débats*

Les débats portent sur des extraits de textes et des œuvres intégrales, qui peuvent ne pas être reproduites dans le manuel lui-même, qui prend la forme d'un fichier pédagogique, c'est le cas de l'ouvrage *Pour lire la littérature au cycle 3* paru en 2003 qui s'organise autour de six œuvres complètes. Des moments de discussion apparaissent tout au long de la lecture de l'œuvre, mais le DI renvoie, explicitement, à une phase finale de réflexions qui portent sur des thématiques très précises qui mobilisent davantage les connaissances référentielles de l'élève que sa compréhension du texte lui-même. En effet, le format du texte influe sur l'objet du débat. C'est ainsi que le guide de l'enseignant de *Facettes CM2* recommande, pour chaque œuvre intégrale étudiée, un débat qui porte sur le thème et les valeurs véhiculées par l'œuvre : « Débattre des effets de sens et des valeurs véhiculées » ; « Partager des référents culturels en connectant ce conte à d'autres portant le même motif : la métamorphose » ; « débattre de la double personnalité d'une fillette vivant près des pôles : être à la fois fille speakrine de télévision et porteuse de chamanisme dialoguant avec les

animaux climatiques, la pollution ; » « Débattre de l'utilité de ce genre de récit » ; « débattre de la guerre , des guerres » (Guide de l'enseignant CM2, 2007 série 1, p. 4-5)[115]. Alors que le manuel *Lectures pour le cycle 3, enseigner la compréhension par le débat interprétatif* paru en 2004 présente les propositions didactiques faites par les auteurs (Beltrami & *alii*, 2004) à la suite de leur recherche pour favoriser un enseignement de la compréhension. Les auteurs décrivent un dispositif à l'aide d'une séance type, ainsi que le rôle des enseignants dans ce dispositif dont l'objectif principal est de « confier aux élèves l'essentiel du travail de problématisation, d'explicitation, de justification, de formalisation » (p. 44). Cohabitent ainsi des débats qui visent une métacompréhension et ceux, qui dans une approche éthique et axiologique des textes, visent un débat sur les valeurs.

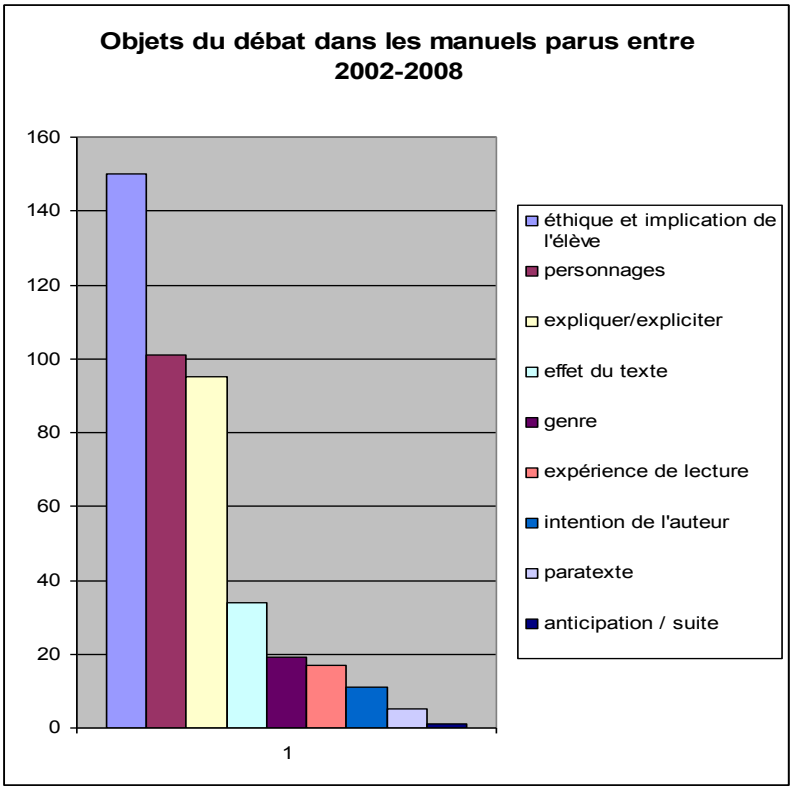
***Les objets du débat***

Je propose d'analyser de façon plus précise les objets sur lesquels portent les débats dans les 391 consignes de débats retenues dans le corpus des manuels parus entre 2003 et 2008. Ce corpus permet d'identifier neuf objets parmi les plus récurrents de ces discussions.

Majoritairement les débats portent des valeurs véhiculées par le texte, des débats éthiques (tel que le devoir de mémoire) que portent les textes et des situations dé-textualisées[116] (sorties du contexte du texte) pour devenir des situations supposées réelles dans lesquelles les élèves peuvent se projeter, imaginer leurs actions, leurs réflexions. L'autre objet du débat concerne les personnages[117] des textes sur lesquels les élèves ont à exprimer un jugement en fonction de leurs actes, de leurs comportements. Le troisième objet soumis au débat porte sur des activités d'explication de certains passages cités, d'explicitation de passages implicites, de blancs du texte. En quatrième et cinquième positions, les discussions portent sur la suite du texte, et demandent ainsi aux élèves d'anticiper d'après ce qu'ils viennent de comprendre ou de changer ou terminer une fin ouverte, et sur les effets de lecture avec deux thématiques majeures : pourquoi le lecteur est-il surpris et qu'est-ce qui dans le texte l'amuse ?

115. Je ne reproduis pas les objectifs tels qu'ils sont déclinés pour les autres niveaux, il s'agit d'une présentation similaire.
116. Certains débats portent sur plusieurs objets de discussions.
117. Ces questions sont amenées par la thématique du texte ne s'y réfèrent pas explicitement : À quoi cela sert-il de se souvenir du passé ? Pour toi, qu'est-ce que le racisme ? Où commence le racisme ? Comment peut-on l'expliquer ? As-tu déjà assisté à des attitudes racistes ?

Les quatre autres derniers portent sur le genre, l'intention de l'auteur, le paratexte et ce que j'ai nommé l'expérience de lecture : « Est-ce qu'il t'est déjà arrivé d'être pris (bu) par un livre ? » « Peut-on aimer se faire peur en lisant un livre effrayant ? »




3. Graphique : Objets des discussions menées dans le cadre du DI dans les manuels entre 2002-2008

Une approche du débat dans les manuels scolaires se dessine à travers ces thèmes de prédilection ; le DI est un genre disciplinaire où l'élève s'exprime principalement au sujet du texte, des valeurs véhiculées, des attitudes et des situations à juger. Il participe à l'éducation morale des élèves, l'une des finalités de la littérature à l'école depuis toujours. De façon moindre, le genre vise un discours qui explicite les difficultés du texte liées aux personnages, à l'implicite, aux blancs, à la suite du texte. Enfin le DI est aussi un espace métacognitif où l'élève réfléchit à l'acte de lire à sa lecture effectuée, aux pièges que l'auteur lui a tendus, aux effets du texte sur lui, principalement l'humour et aussi à ses gouts de lecteur.

Les textes de littérature de jeunesse choisis par ces manuels (très proches des listes d'œuvres recommandées) offrent des situations où les élèves du cycle 3 sont susceptibles de s'identifier et par conséquent de s'y projeter et d'y réfléchir. Ce qui peut laisser croire que dès lors que les conditions seraient satisfaites pour que les élèves s'expriment, racontent leurs propres souvenirs et expériences, alors des débats-discussions se formaliseraient à partir des

textes. La littérature à l'école ne contribue pas seulement à forger une culture commune, mais assume toujours un rôle éducateur et moralisateur. Les situations de DI, ou des situations *proches* du genre (qui peuvent y faire allusion, qui s'en inspirent) participent à la construction d'une morale scolaire. Elles construisent aussi l'image d'un sujet élève dont le degré d'implication cognitif et émotionnel n'est pas toujours le même.

La réflexion se poursuit sur la forme du questionnement qui est une autre composante du métatexte attendu par les élèves et qui caractérise le genre disciplinaire DI.

### 3.2.3 Analyse du questionnement induit par une conception ou une non-conception déclarée du DI

Je considère l'analyse du questionnement comme l'élément essentiel de cette étude des manuels scolaires. C'est le descripteur principal du genre du discours métatextuel et le seul qui peut permettre d'identifier une évolution de ce dernier qui serait caractéristique du genre disciplinaire DI. Deux indicateurs sont analysés : les tâches proposées et le rapport texte et métatexte. Les tâches permettent de comprendre l'activité qui proposée aux élèves et par conséquent ce qui est attendu en termes de compétences dans les manuels au sujet du DI. Le rapport texte/métatexte est pour moi très important puisqu'il éclaire les conditions de structuration du métatexte attendu par les élèves : la forme du questionnement induit une forme du métatexte. Lors de l'analyse du métatexte produit en classe (au chapitre 9) je reviendrai sur certaines de ces caractéristiques.

Mon analyse porte sur deux corpus reconstitués à partir du corpus complet du questionnement relevé dans les manuels. Le premier corpus de questions (Q1) a été réalisé à partir des manuels édités entre 2002 et 2008 qui recommandent une pratique du DI identifiable dans le livre du maitre et celui de l'élève sous des configurations aussi diverses que celles explicitées ci-dessus. Le corpus suivant (Q2) s'attache au questionnement des manuels de la collection *Le gout de lire* qui sont parus entre 2002 et 2008 et dans lesquels il n'y a aucune trace explicite de recommandation du DI. Ces corpus de questions ne tiennent plus compte du manuel d'origine, je les conçois comme un corpus représentant le questionnement permettant de spécifier (ou de ne pas le faire) le genre DI dans les manuels sélectionnés.

***Quelles sont les tâches visées par ce questionnement ?***

Une première distinction à la lecture du corpus Q1 s'impose : pour 487 énoncés (Q1a), le questionnement porte sur les élèves, leur lecture, leur compréhension. On lui demande ainsi de prendre une posture distanciée[118] par rapport au texte. Les 169 autres énoncés (Q1b) se composent de questions qui portent sur le texte ou la thématique du texte.

Dans le premier corpus, on peut relever la présence du pronom personnel « tu » (255 occurrences) et « vous » (39 occurrences), dans le second à 13 reprises, le pronom indéfini « on » est usité : « Peut-on »[119] ; « utilise-t-on ». Je note toutefois que dans le premier corpus ces formules apparaissent, mais elles sont redondantes : « à ton avis, peut-on… ? ». À ces premiers constats, il convient d'ajouter que les énoncés du corpus Q1 ont recours à des verbes souvent employés au mode impératif et qu'essentiellement ils décrivent des tâches qui relèvent, d'une part de l'activité orale : Préparer des arguments, discuter, argumenter, justifier, raconter, décrire, imaginer[120], et d'autre part de l'activité cognitive à effectuer sur le texte : trouver, chercher, repérer, mener l'enquête, expliquer, interpréter[121]. Ces énoncés apportent une précision sur la qualité de la tâche attendue : répondre le plus précisément. Ce corpus témoigne aussi d'une activité métatextuelle particulière, à savoir la paraphrase : « redis » ; « reformule » ; « dis avec tes mots ». Cependant la consigne la plus récurrente est celle d'une expression personnelle : « à ton avis » ; « que penses-tu ? » ; « préfères-tu ? » ; « aimerais-tu ? » ; « crois-tu ? » ; accompagnée des formules de relance sur le sujet : « et toi ? » ; « selon toi ? » ; « d'après toi ? », soulignant ainsi une interaction entre le texte et l'élève lecteur.

Ce verbatim m'amène à penser que les questions qui caractérisent le plus une recommandation du DI (presque 2/3 de ce corpus), exigent de l'élève (destinataire de ce questionnement) une activité langagière qui accompagne un acte de lecture qui dit le texte, sa compréhension et son jugement qui portera comme nous le verrons, essentiellement, ci-après sur les personnages et les valeurs véhiculées par les textes.

118. Prendre de la distance par rapport au texte, à l'histoire racontée pour réfléchir en dehors du texte.
119. Les documents en annexe 3 (*infra* p. 524) permettent d'identifier le texte sur lequel porte le questionnement et la page dans le manuel. Pour faciliter ici l'écriture et la lecture je ne les préciserai pas.
120. Le verbe imaginer apparait treize fois dans des activités recommandées à l'oral, et sans doute explicite induit une activité d'écriture avant la mise en commun. Mais ce qui m'intéresse c'est que l'imagination est une activité scolaire qui accompagne la lecture scolaire. En cela, le paradigme de la lecture a effectivement changé.
121. Cette distinction ne signifie pas que je pourrais penser que l'activité orale n'est pas collective, bien au contraire les deux s'articulent. Mais tantôt l'accent est mis sur la dimension collective et oral et tantôt sur une dimension plus individuelle portant sur un travail cognitif sur le texte (qui demande aux élèves de reconnaître, de repérer les éléments qui dans le texte permettent l'analyse qui est demandée.)

Les énoncés du corpus Q1b qui représentent un tiers du corpus Q1 ont simplement évacué les traces grammaticales d'un sujet élève, destinataire du questionnement. Un manuel est particulièrement représenté dans ce corpus, *Lectures pour le cycle 3, enseigner la compréhension par le débat interprétatif,* le seul qui explicitement vise un apprentissage à travers le genre DI. La réception éthique des œuvres n'est pas écartée, elle n'est pas privilégiée comme elle peut l'être par d'autres manuels. Les questions de ce corpus portent essentiellement sur l'explication et la justification : « pourquoi ? » ; « peut-on ?» ; « qu'est-ce qui nous montre ? » ; « que sait-on ? ». Les autres questions portent sur un élément du texte.

Il est à noter que certains énoncés du corpus Q1 rendent compte d'activités de lecture à voix haute et d'écriture qui sont associées explicitement à la recommandation du DI. Certains manuels articulent ces activités au genre DI, d'autres les juxtaposent. Quand ces activités sont articulées, elles reposent toutes sur une dimension interactive qui induit une forme de discussion en classe :

> Essayez de vous mettre d'accord pour ensuite raconter aux autres groupes l'histoire du lion. Attention : c'est le lion qui raconte son histoire, comme s'il pouvait parler.

Ainsi, la lecture à voix haute se prépare (verbe souvent usité dans ces questions) à plusieurs, elle est destinée à l'ensemble de la classe qui en discute :

> Lis ce passage avec un camarade en alternant les rôles.
> À deux en vous répartissant la tâche, l'un lit des descriptions et l'autre les actions.
> Tes camarades ressentent-ils tes émotions lorsqu'ils t'entendent dire ces poèmes ?

Les activités d'écriture sont souvent implicites et induites par le verbe « imaginer » qui apparait dans ce corpus à treize reprises :

> Grand-père a survécu à la guerre et au camp ; il a retrouvé ses fils et il a vécu encore des années après la guerre. Imagine comment il a continué à vivre, avec ses souvenirs. A-t-il pu oublier ?

Les écrits à partir du texte portent sur la suite de texte, mais aussi l'anticipation et la reformulation :

> Et si les deux enfants décidaient de poursuivre ensemble leur voyage, de partir loin, où aboutiraient-ils ? Quelles aventures nouvelles pourraient-ils vivre ?

> Maintenant vous allez écrire en une dizaine de lignes ce qui s'est passé avant ce texte. Que fait Anne ? Que pense la mère ? Etc. Essayez de vous mettre d'accord pour ensuite raconter aux autres groupes
>
> Racontez avec vos propres mots la chasse au lapin.
>
> Racontez en quelques mots ce qui arrive à Paul au cours de cet extrait ; décrivez-le plus précisément possible le personnage dont il fait la rencontre.

Enfin des activités sur le point de vue ou encore sur des jeux de rôles proposés aux élèves apparaissent :

> Si tu avais été l'un des frères, aurais-tu suivi Yann ? Quelles questions lui aurais-tu posées ? Raconte, comme si tu étais l'un des frères Doutreleau.

Cette articulation prend en compte certaines modélisations didactiques du genre et des recommandations des documents d'application et les acquis de la recherche en didactique du *français* sur l'interaction du lire et écrire et la revalorisation de la lecture à voix haute. Pour autant ces activités existaient bien avant 2002, c'est leur articulation qui est importante à souligner dans le cadre de la conception du genre DI. Qu'en est-il dans le corpus Q2 ?

Le Corpus Q2 composé des 79 questions relevées dans les trois manuels de chaque niveau du cycle, *le gout de lire* - qui ne fait jamais aucune allusion au genre DI – présente néanmoins les mêmes caractéristiques que le corpus Q1, et mélange comme la plupart des manuels des questions centrées sur l'activité du lecteur (au nombre de 59), d'autres sur le texte (au nombre de 20). On relève la présence des mêmes verbes qui s'adressent à un sujet élève tutoyé : « aimerais-tu ? » ; « penses-tu ? » ; « justifie » ; « explique » ; « comment imagines-tu ? ». La forme des questions n'est pas différente de celles relevées dans les manuels précédents. Comme dans ces manuels, ces questions se trouvent toutes en fin de parcours du questionnement de lecture, elles s'articulent avec des activités d'écriture : « écrire la morale … » et nous verrons les objets interrogés sont les mêmes. Le questionnement est identique, seul le dispositif d'une activité à l'oral et interactionniste n'est pas précisé. Par ailleurs, l'articulation entre les activités de lecture et d'écriture n'apparait plus dans cette dernière question, mais figure dans l'ensemble du questionnement proposé par le manuel.

L'ensemble des corpus Q1 et Q2 montre à la fois les tensions en jeu dans le genre DI et des spécificités qui malgré tout s'imposent. Ces manuels le montrent comme un genre de la lecture impliquée et argumentée, dans ce va-et-vient dialectique que souligne Jean-Louis

Dufays (2006b). Par contre, que le genre soit ou ne soit pas explicitement désigné, la dernière question ou le dernier regroupement de questions − du questionnaire des manuels de mon corpus parus en 2002 et 2008 − témoigne d'une certaine formalisation de cette question du genre. Qu'une forme de DI soit proposée ou pas, le questionnement varie très peu, la seule spécificité du DI apparente est une recommandation des traitements des réponses à l'oral.

***Le rapport texte/métatexte***

L'étude porte sur la prise en compte du texte par le questionnement métatextuel. Je m'intéresse ainsi aux questions qui « reprennent » le texte, si l'allusion est implicite, je ne l'analyse pas. Comme précédemment, elle porte sur les corpus Q1 et Q2[122] qui se rapportent aux manuels parus pendant la durée de la prescription du genre.

La référence du texte peut porter sur des éléments paratextuels, tels que l'avant-propos et être l'objet d'un discours métatextuel : résumé ou commentaire. Ainsi, le commentaire Denis Podalydès sur le texte de Jean Tardieu est transmis en recourant au discours indirect libre et devient objet de commentaire à son tour : « Dans l'avant-propos du recueil des pièces, Denis Podalydès nous dit que Jean Tardieu a écrit ces pièces pour montrer que parfois des gens qui se parlent n'ont rien à se dire ». Les élèves ne doivent pas s'exprimer sur le texte, mais sur le commentaire du texte, le débat bascule très vite sur un fait de société : « Qu'en penses-tu? As-tu déjà assisté à des moments où des gens n'ont rien à se dire (dans la rue, dans une salle d'attente...) ? Que se passe-t-il alors ? » La discussion ne porte plus sur les faits du texte, mais sur la réalité supposée de ces faits dans notre société.

La désignation du texte peut porter sur des éléments pris, détournés du texte, intégrés dans le questionnement sans aucune norme de distanciation, sans « relation d'indépendance » dirait Bertrand Daunay (1993, p. 2) :

> Bons ou mauvais géants ? Imagine des personnages de géants : à quoi ressemblent-ils ? Où habitent-ils ? Que ressent-on quand on les voit ? Font-ils trembler ou font-ils rêver ?
>
> Grand-père est sauvé par un homme. La guerre est finie. La vie recommence. Imagine ce que Grand-père a pu raconter à ses enfants. Grand-père a survécu à la guerre et au camp ; il a retrouvé ses fils et il a vécu encore des années après la guerre. Imagine comment il a continué à vivre, avec ses souvenirs. A-t-il pu

122. Cependant, il convient de noter que les analyses portant sur les autres manuels analysés et consultés ne présentent pas de divergence.

> oublier ? A ton avis, a-t-il fallu longtemps pour que naisse cette complicité entre l'enfant et les arbres ? Imagine comment elle s'est peu à peu construite ?

On observe dans ces extraits un phénomène de dérivation détextuelle (Daunay, 1993, 2002a, 2002b), il n'y a pas de distance avec le texte, le texte est intégré dans le questionnement et appartient ainsi au monde réel de l'élève. La résolution de la tâche convoque elle aussi les connaissances extra scolaires des élèves : « La famille de la Belle n'a plus de domestique et **cela bouleverse ses habitudes**. Imagine ce qui se passerait si ton confort était modifié ? » ; « La Belle a donné son avis que les qualités d'un mari. Es-tu d'accord avec elle ? Aurais-tu des éléments à ajouter ? » (C'est moi qui souligne). Dans cet extrait, la dérive n'est plus seulement textuelle, elle porte sur l'exégèse même du texte, à savoir l'histoire racontée. La relation entre le métatexte attendu par les élèves et le texte est cette fois excessivement distante. Ces exemples me semblent illustrer à leur tour une « objectivation », j'emprunte le terme à Bertrand Daunay (1993, p. 102) pour désigner le déplacement des objets textuels (la perte des domestiques, les qualités d'un mari) vers le métatexte. L'histoire que vit La Belle n'est plus ni un objet et ni un effet textuel qui peut provoquer des émotions, des réactions chez le lecteur, mais devient une histoire aussi réelle que les spéculations auxquelles sont invités les élèves à propos de ces thèmes.

La dérive métatextuelle d'un questionnement qui induit des éléments de la compréhension sur lequel il interroge est fréquente dans ce corpus. Dans l'exemple suivant le texte à commenter est cité entre guillemets, mais fait l'objet d'un métatexte réduit au strict minimum d'un complément du nom qui pourtant permet de comprendre que le pronom « il » au début du premier vers cité, renvoie au travail des enfants. Le travail de compréhension anticipe le questionnement qui porte tant sur la présentation du texte que le texte lui-même :

> À la fin du poème, page 148, Victor Hugo parle du travail **des enfants** et dit :
> « Ô Dieu ! Qu'il soit maudit au nom du travail même,
> Au nom du vrai travail, sain, fécond, généreux,
> Qui fait le peuple libre et qui rend l'homme heureux ! »
> Que comprends-tu de ces paroles ? Qu'en penses-tu ? (C'est moi qui souligne)

Dans cet autre exemple, c'est d'autant plus marquant que l'indice de compréhension est entre parenthèses. Il ne s'agit pas de comprendre l'expression, ni même la raison pour laquelle, elle apparait dans le texte lu, mais d'amener un avis sur une question éthique détextualisée. « "Ce n'est pas un métier de fille " **(peintre)** que pensez-vous de cette remarque de Don José ? » (C'est moi qui souligne)

Ainsi, nombre des questions relevées ont la forme d'une reformulation du texte sur lequel porte la question et qui élucide, de la sorte, le passage du texte à comprendre, de sorte que le discours métatextuel réside déjà dans sa formulation : « Cette histoire se passe au Moyen-âge » ; « Lucas parle des malheurs qu'il a eu dans la journée : il a obtenu un zéro en *mathématiques*, il s'est fait une bosse et il a appris que sa maman attend un bébé » ; « Sur la première de couverture, le chef des cacatoès est en cage » ; « L'inconnu est un américain » ; « Les enfants, après avoir été retrouvés par les gendarmes, sont rendus à leurs parents » ; « *Grand-Père* est l'histoire d'un homme. Et pourtant, il témoigne de la vie de nombreux Juifs ».

D'autres questions n'induisent pas de commentaire préalable. Cependant si l'on compare les deux questions suivantes, on observe deux autres formes de dérives métatextuelles : « Pourquoi **dit-on** que Matilda « jouait fort bien la comédie » ? » ; « Qu'est-ce que cette « semelle de vent » dont parle **le narrateur** de ce récit ? » [C'est moi qui souligne] Dans ces deux questions, les indications textuelles, qui font l'objet du questionnement, apparaissent entre guillemets permettant ainsi à l'élève de prendre la distance qu'imposent les faits textuels. Cependant on peut se demander ce que désigne le pronom on de la première question : l'instance narrative ou la communauté des lecteurs. Dans la seconde question, « semelle de vent » n'est plus un objet du texte, mais un objet du discours du narrateur. Ces tournures du questionnement placent la lecture dans un acte communicationnel alors que la tâche de l'élève est cognitive et qu'il s'agit d'expliquer le sens de la formule en tenant compte du contexte de l'histoire racontée.

Ce corpus de questions permet de relever diverses façons d'introduire un passage du texte : « Pourquoi l'auteur dit-il "elle savait pourquoi il était intrigué" ? » ; « A la première ligne du texte, on dit que ce chat est "très sauvage", à la dernière on dit au contraire qu'il est très "obéissant" ; « Le narrateur raconte ce qu'il voit, ce qu'il entend, ce qu'il ressent. » Il s'agit tantôt de l'auteur, du narrateur, d'un « on » dont l'action est de dire ou de raconter. Le texte est rarement pris pour un objet écrit dont le travail de lecture est un travail qui porte exclusivement sur le texte et le paratexte qui peut aider à sa compréhension. Le questionnement induit par le DI, mais cela est vrai dans les manuels consultés avant la prescription du DI et l'est toujours depuis, place la lecture dans une illusion communicative avec l'auteur, interrogeant ainsi son intention au même titre que les effets du texte :

Quelle est l'intention de l'auteur en écrivant cette fin inattendue ?

> Que veut dire l'auteur à travers cette histoire ?
> Quelles sont les intentions de l'auteur : te faire rêver, rire, réfléchir, frissonner… ?
> Pourquoi l'auteur a-t-il choisi cette mise en scène ?
> Quelles étaient les intentions de l'auteur en écrivant Prince Gringalet ?
> D'après toi, quelles sont les intentions de l'auteur en écrivant sous cette forme-là ?
> L'auteur aurait-il pu raconter cette histoire autrement ?
> Brigitte Coppin, l'auteure du texte, croit-elle que le yéti existe ?
> Quelles étaient les intentions de l'auteur ? A-t-il réussi ?

Il arrive alors que les dérives s'attirent comme des aimants. Dans la question suivante : « Pourquoi l'auteur compare-t-il le jardinet à une prison dorée ? », l'auteur est la voix narrative du texte et les concepts « jardinet » et « prison dorée » ne sont plus distanciés, la différence entre le texte et le questionnement métatextuel étant niée. Ainsi le monde fictif du texte rejoint-il le monde réel et l'instant de la lecture, l'auteur accomplissant l'action dans un présent atemporel qui domine dans toutes ces questions. Ce phénomène n'est pas rare, il est constitutif d'un genre disciplinaire qu'est le questionnaire scolaire de lecture. Dans la question suivante les éléments textuels, dé-textualisés sont mis en apostrophe et fonctionnent ici comme un mémo du texte d'ailleurs inachevé, à en croire l'usage des points de suspension : « Un seul œil, des comportements barbares … : que penses-tu du cyclope ? »

Certes, ce que je décris sont des dérives déjà observées au sujet du questionnement de lecture à l'école, le travail de Bertrand Daunay (1993, 2002b) sur les questions du brevet en est assez exemplaire. J'en déduis que le questionnement du genre DI est peu différent des autres formes de questionnements scolaires sur la compréhension des textes. Il recycle ces formes déjà connues, qui deviennent caractéristiques du questionnement des manuels scolaires. Je pense que ces dérives sont assez spécifiques de la scolarisation des textes littéraires et des genres métatextuels, en effet dans les situations de classes observées, j'observe des reprises du texte en classe assez similaires (*infra,* p. 362 *sqq*.).

## 3.3 Traces du genre DI avant 2002 et depuis 2008

Force est de constater que nombre de ces questions existaient bien avant l'émergence du genre et demeurent dans les manuels, alors que la prescription officielle du genre se fait bien plus discrète.

Dans le manuel *Atelier du français CM1* paru en 1995 chez Bordas, certaines consignes dans la rubrique « l'essentiel du texte » insistent sur l'échange et l'interaction des

réponses : « Compare et discute », « Repère dans le texte les passages qui décrivent et ceux qui racontent les actions des personnages. À deux, en vous répartissant la tâche, l'un lit des descriptions et l'autre les actions. » ; « Comparez votre résumé avec ceux d'autres groupes de la classe. » L'exigence de justification des réponses est présente, parfois en se référant au texte, d'autres fois en mobilisant sa propre encyclopédie personnelle : « Justifie tes réponses à l'aide de passages du texte ou avec tes propres arguments. » Les questions portent sur le paratexte et notamment sur le titre : « Le titre de ce texte te parait-il bien choisi ? » ; « Le titre de ce livre te plait-il ? Donne un autre titre à ce texte. » ; « Explique le choix du titre de la nouvelle et celui du titre de l'extrait ». Les questions portent aussi sur les fonctions du texte : « Ce texte sert-il à donner des ordres ? Des renseignements ? À raconter une histoire ? », « Explique à quoi sert ce texte ? », « Quelle est la fonction du texte : raconter, informer, donner des indications, etc. », « Ce texte te parait-il drôle ou sérieux ? Pourquoi ? »

Le personnage était déjà objet de questionnement et de réflexion : « Quelles qualités et quels défauts reconnais-tu au pêcheur ? » « Si tu avais été à la place de monsieur Pierre aurais-tu agi comme lui ? Pourquoi ? » « Aimerais-tu être à la place de Golrak ? Pourquoi ? » « Pourquoi Franck Gilbreth voulait-il donner une fessée à son fils ? Pourquoi a-t-il changé d'avis ? Penses-tu que Bill méritait une fessée ? Pourquoi ? » Les questions à choix multiples (QCM) auxquelles les manuels *Facettes* ont facilement recours étaient déjà d'usage : « Une seule des phrases suivantes correspond à cette histoire. Laquelle ? » Trois propositions sont alors faites.

Néanmoins, la réflexion sur l'acte de lecture est peu mise en valeur, ainsi que le ressenti et les effets de la lecture dans les manuels scolaires édités avant 2002, dès lors ceci peut apparaitre comme la caractéristique fondamentale du genre DI dans les manuels depuis 2002. L'analyse ici est très succincte pour une telle déduction, c'est pourquoi j'ai consulté d'autres manuels[123] dont je ne présenterai pas l'analyse, mais qui ne contredisent pas ce constat. Toutefois certaines questions citées ci-dessus pourraient être considérées comme une anticipation du genre DI qui se profile, à moins que le questionnement du DI ne trouve dans ces pratiques un terreau fertile à sa formalisation dans les manuels scolaires.

Dans les manuels parus depuis 2008, les changements sont difficilement perceptibles. Le dernier *Facettes CE2* paru en 2009 chez Hatier est identique à celui de 2005. Dans *L'île*

123. *L'île aux mots CE2* (1998) ; *L'île aux mots CM1* (1998) ; *L'île aux mots CM2* (1999)

*aux mots CM1* paru en 2009, pour chaque période, on peut relever une activité consacrée à l'oral qui initie :

- à l'argumentation : « J'argumente : Relis les lignes 18 et 19 de *Canal Différent* page 11. Selon toi, quels sont les avantages à redevenir petit ? Et quels seront les inconvénients ? Avec tes camarades, cherche des arguments « pour » et des arguments « contre », puis organiser un débat dans la classe » ;

- à la participation à un débat : « Je participe à un débat : Écrire ou téléphoner aux gens qu'on aime ? Prépare tes arguments pour un débat dans la classe : « je préfère écrire/ téléphoner parce que … » La classe est partagée en trois équipes pour le débat : les deux premières défendent chacune un point de vue, la troisième « écoute et dit qui a le mieux défendu son point de vue et pourquoi » ou encore aide les élèves à rendre compte de leur lecture : « Je présente un livre : Choisis un roman que tu as particulièrement aimé et essaie de le présenter oralement à la classe. Quelles informations dois-tu absolument donner à tes camarades pour qu'ils puissent se procurer le livre ? Qu'ils comprennent de quoi il parle ? Pour qu'ils comprennent pourquoi tu l'as aimé ? » ;

- à produire des textes à partir des lectures effectuées : « Je raconte des suites possibles d'une histoire : Décris oralement la situation d'Edmond Dantès à la fin du texte page 90. Avec tes camarades, cherche différentes suites possibles par rapport à la situation du personnage. Racontez-les oralement. » ;

- ou encore : « J'imagine la suite d'une scène de théâtre : À ton avis pourquoi Monsieur de Guingois veut-il être invité au mariage de Jean (p. 124) ? Par groupe, imaginez plusieurs réponses à cette question : il veut se faire de nouveaux amis, ils veulent enlever la mariée… Choisis la réponse qui te plait le plus et explique à tes camarades pourquoi Monsieur de Guingois tient tant à assister à ce mariage ».

On peut ainsi dire que les consignes du genre DI recyclent certaines questions particulièrement caractéristiques des questionnaires des manuels parus avant les programmes de 2002 et que depuis le genre a laissé ses empreintes dans les modalités d'échanges en classe et les thématiques abordées. À en croire Élisabeth Nora (2007, p. 7), qui analyse les questions de compréhension dans cinq manuels (dont quatre font partie du corpus que j'ai présenté),

c'est précisément la forme de ce questionnement ouvrant sur le débat qui semble marquer un tournant des questions des manuels scolaires :

> Le nombre de questions doit être limité : ainsi, le manuel Lectures pour le cycle 3 ne cherche pas à guider étroitement le lecteur à travers une série de questions pour que ce dernier trouve plus vite un sens ; il ne vise pas non plus une atomisation du sens. Une question va souligner le problème, quelques questions éventuellement de relance sont proposées pour alimenter le débat.

## *Éléments de conclusion*

La présence du DI dans les manuels est très contrastée, très peu d'ouvrages du corpus délimité désignent le genre explicitement. De plus ce qui est recommandé par quelques manuels sous l'appellation DI est proposé par d'autres sous des périphrases ou n'est pas du tout identifié comme relevant d'un questionnement particulier. La visibilité du genre est ainsi confuse. Cette confusion relève de choix éditoriaux que je n'ai pas ici interrogés, mais elle peut aussi relever d'une appréhension confuse ou très délimitée de la part des concepteurs de ces manuels et du peu d'intérêt qu'ils confèrent à la place du genre dans l'apprentissage de la lecture des textes qu'ils proposent. Les enjeux éditoriaux répondent parfois à l'urgence de la sortie d'un manuel, et l'on voit comment certains textes et questionnements se recyclent, évoluent peu. Par ailleurs, l'émergence et les modélisations diverses du genre avaient pour finalité de faire évoluer le questionnement de l'élève et de critiquer entre autres une pratique du questionnaire de lecture, ce qui constitue un véritable défi pour les manuels scolaires qui formalisent principalement des questionnaires. La prescription de tâches orales existait dans les manuels parus avant 2002, elles ont pris une place plus importante, ce qui demeure insuffisant pour déterminer la présence du genre. L'analyse du questionnement, de sa forme et de ces objets s'avère indispensable. Dès lors, certaines caractéristiques se dégagent pouvant caractériser la prise en compte du DI. Le questionnement ainsi formalisé montre que le genre disciplinaire vise surtout des débats à visée éthique et le jugement à partir de l'analyse du comportement des personnages, parfois la compréhension, parfois l'explication, parfois l'interprétation (d'une fin ouverte, d'un passage obscur). Il arrive que certains manuels distinguent toutes ces fonctions, c'est un choix qui caractérise leur conception spécifique du genre. En somme l'analyse des manuels montre à son tour la multiplicité de catégorisations qui caractérise le genre DI, tout comme l'analyse des modèles didactiques. Les manuels scolaires sont le théâtre de la représentation confuse d'un genre pluriel aux visées métatextuelles très variables qui s'intègre et fusionne avec des modalités du questionnement

déjà là. Le questionnaire de lecture est une forme de la métatextualité, qui certes a évolué cette dernière décennie, et confère à certaines tâches - d'argumentation, de justification et d'explicitation de ressentis, de jugements - une place plus importante, qui cependant n'est pas nouvelle et qui se construit essentiellement dans l'interactivité.

## 4 Conclusion du chapitre 3

Comment le genre se formalise à travers les modèles didactiques, prescriptifs et les outils à destination de la classe ? C'est à cette question que le chapitre 3 répond et éclaire les lieux de tensions, de fusion et de confusion du genre.

Les modèles didactiques sont intrinsèquement cohérents et chacun rend compte des présupposés théoriques convoqués qui définissent à chaque fois un acte de lecture à l'école : lecture inférentielle, lecture symbolique, lecture éthique, impressions de lecture, réactions de lecture. Leur confrontation éclaire par contre les tensions et les oppositions qui rendent la finalité du genre plurielle. La prescription officielle et surtout institutionnelle du genre achève le processus de fusion-confusion des situations qui relèvent ou qui ne relèvent pas du genre DI, en désignant toutes les situations interactives à partir du texte littéraire par l'étiquette : DI. Le genre disciplinaire est alors un genre d'enseignement de la lecture et de la littérature qui permet d'aborder plusieurs activités cognitives, esthétiques et affectives en jeu dans la lecture telle que scolairement elle se redéfinit. Reste en suspens la diversité et la spécificité de toutes ces situations : le genre du discours métatextuel est-il toujours le même ? Pour le dire autrement : le genre du discours métatextuel qui caractérise le DI est-il une fusion de toutes ces formes scolaires de la métatextualité, qui fusionnant se transforment ?

Les manuels scolaires sont un autre lieu de modélisation du genre qui résulte des deux précédents. Ils mettent en œuvre leur conception à l'issue des modèles didactiques et des prescriptions officielles, dans un espace spécifique qui répond à des contraintes matérielles différentes des précédents. Les manuels se destinent à l'enseignant et à l'élève ; en tant qu'objet commercial ils se doivent de séduire principalement l'enseignant. Ils s'inscrivent par conséquent dans la continuité des pratiques enseignantes, évoluent sans aucun doute, sans pour autant accomplir une quelconque révolution. Ils répondent autant aux injonctions prescriptives dont ils sont une *transposition* (Lebrun, 2007), qu'aux besoins et demandes des enseignants. C'est en cela que l'étude des manuels peut aussi éclairer un autre mode de modélisation du genre disciplinaire : qu'est-ce qu'ils présupposent que les enseignants

doivent connaitre du genre DI et comment ce dernier peut-il trouver une place dans les pratiques enseignantes ? Dans les manuels, le genre DI devient alors une étape du recyclage de pratiques anciennes pour amener progressivement une pratique consciente du genre, tel que les concepteurs de manuels pensent que le genre peut se pratiquer et tel que le genre peut trouver une place dans la configuration du manuel. L'analyse du questionnement élaboré dans certaines conceptions du genre montre à son tour que si la dimension orale est mise en valeur, les objets du questionnement et la forme du questionnement ne sont pas particulièrement nouveaux, ni très différents de ce qui existait avant la prescription et la prise en compte du genre. Malgré tout, certains objets, thèmes et formes de questionnement deviennent plus récurrents dans les manuels édités depuis 2002. Toutefois, rien ne me permet d'affirmer qu'il s'agit d'une caractéristique du genre disciplinaire DI puisque le questionnement, qui dans certains manuels relève de façon explicite d'une conception du DI, est identique à celui d'autres manuels qui ne font aucune allusion à ce genre disciplinaire. Ce qui m'amène à penser que les activités de lecture évoluent en laissant une place importante aux activités orales, aux interactions entre élèves, aux confrontations en s'appuyant essentiellement sur des textes de littérature de jeunesse, et en laissant plus de place aux œuvres intégrales à travers une conception du genre DI, mais aussi indépendamment de l'existence explicitement reconnue du genre. De fait, faut-il considérer l'émergence DI comme un élément qui accompagne cette évolution de la forme du questionnement de la lecture à l'école ou au contraire est-il le produit de cette évolution qui trouve écho dans les modèles du genre ?

# Conclusion de la partie 1 : topographie d'un genre caractérisé

Cette première partie a permis de réaliser une topographie d'un genre caractérisé par des lieux d'émergence, de formalisation et de modélisation, d'absence et de transformation. Cette topographie s'est elle-même construite à l'aide de l'outil genre disciplinaire qui me parait être le plus opportun pour rendre compte de mon objet et de la finalité de cette recherche.

À l'issue du premier chapitre, j'ai explicité mon usage de la notion de genre disciplinaire articulée à celle de genre du discours à la suite des travaux de Mikhaïl Bakhtine (1984). Le savoir mobilisé et construit, lors de la situation de DI, est essentiellement disciplinaire et permet de différencier les débats scolaires selon chacune des disciplines qui convoquent la notion de débat. J'ai alors évoqué la notion de communauté discursive comme enjeu didactique pour construire l'espace où les savoirs disciplinaires et leur forme discursive construisent un discours scolaire sur le texte. D'un point de vue épistémologique, construire le sens d'un texte en débattant est acceptable, ce qui signifie que le genre se construit à travers des présupposés théoriques (la conversation littéraire, les théories de la réception, les théories de la lecture littéraire, le concept interprétation, *cf. supra*, chapitre 2) qui convergent vers la modélisation d'un genre du discours métatextuel. Identifier les changements théoriques, les divers emprunts et les modélisations didactiques était l'enjeu des chapitres 2 et 3 qui ont permis de cerner cette fois le genre disciplinaire, dans le sens où l'envisage Yves Reuter (2004b), à savoir comme :

> Un outil théorique pertinent au sein du projet de connaissance des didactiques : décrire, comprendre et analyser les fonctionnements disciplinaires (scolaires), les contenus (savoirs, savoir-faire…) en tant qu'ils sont des objets d'enseignement et d'apprentissage référés à des disciplines.

Dans cette approche, l'analyse du processus d'émergence et de formalisation de l'objet DI contribue à l'identifier et à le caractériser comme un genre qui participe à un enseignement spécifique et d'éclairer l'évolution des modalités d'enseignement de la lecture et de la littérature.

En effet, le DI en tant que genre disciplinaire permet d'analyser la configuration et les tensions qui traversent la discipline du *français,* ainsi que celles de l'institution scolaire. Son émergence et sa formalisation permettent d'évaluer l'évolution de l'enseignement de la lecture et de la littérature. Cela permet d'identifier ce qui demeure et caractérise cet enseignement, et ce qui apparait pour modéliser une autre forme d'enseignement de la littérature, notamment à travers l'institutionnalisation de la littérature de jeunesse, et les autres genres d'enseignement qui accompagnent la scolarisation de la lecture de ces textes. Toutefois, force est de constater que les modélisations du genre sont plurielles, contradictoires et à l'intersection de diverses situations d'interactions orales et écrites. L'émergence d'un genre disciplinaire résulte tant de la rupture que de la continuité avec des genres d'enseignement existants. Un genre disciplinaire, tout comme le genre du discours qui le fonde, résulte des transformations d'autres genres. Je repère alors quatre formes de transformations à l'issue desquels le genre DI se formalise :

- des transformations didactiques attendues (laisser plus d'espace à la parole de l'élève dans la construction du sens ; modifier le questionnement de lecture pour laisser plus d'espace au traitement des inférences, des ellipses, des interprétations et impressions) ;
- des choix différents vis-à-vis des théories de référence convoquées et une appropriation par les didacticiens des évolutions de ces champs théoriques à travers des glissements épistémologiques notables : la mort de l'Auteur, la valorisation du lecteur.
- des transformations contextuelles dues à la valorisation du débat (DVP et débat réglé), mais aussi dues au statut scolaire de l'œuvre littéraire qui participe à une multitude de finalités : étude de la langue, de la compréhension, de la formation du sujet lecteur, du sujet émotionnel, du sujet citoyen ;
- des transformations disciplinaires puisque le genre DI se nourrit, à travers l'histoire de la discipline du *français,* de genres du discours métatextuel qui fusionnent et se transforment pour caractériser un nouveau genre.

L'émergence du genre DI s'inscrit dans une double dimension, celle du contexte institutionnel qui témoigne des changements attendus à travers la valorisation de la notion de débat à l'école dans diverses disciplines scolaires et, par ailleurs, dans celle de la discipline du *français* en pleine configuration : l'institutionnalisation de la littérature de jeunesse et d'un enseignement explicite de la littérature et de la compréhension. Le genre se nourrit, par

conséquent, d'une certaine forme du débat à l'école, qui modifie le statut du savoir et, nécessite que la validation de ce dernier se pense autrement, puisqu'il n'est plus objet de transmission, mais de construction collective. Il se nourrit aussi de toutes les formes de la métatextualité (du questionnaire de lecture aux animations lecture, passant par toutes les activités de manipulation et de questionnement de texte) avec lesquels ils composent des fusions, des transformations, des oppositions… Le genre disciplinaire est porteur du renouveau qu'il aspire et qui justifie son émergence, le contexte et les modèles disciplinaires dans lesquels il émerge, voire contre lesquels il émerge, et se formalise.

Le DI est-il un genre de l'enseignement de la lecture ou de la littérature ? La question laissée en suspens depuis l'introduction nécessite qu'à présent je m'y attarde. Le DI à travers ces diverses modélisations vise divers objectifs de la lecture, il convoque diverses conceptions de la lecture littéraire (Dufays, 2006b) sans en distinguer parfois les fondements. Il peut apparaitre comme un genre de l'enseignement de toutes les situations de lecture scolaire, un genre intermédiaire entre la lecture cursive et analytique, entre la lecture de l'œuvre intégrale et celle de l'extrait. Il est vrai que le genre prescrit est un genre de l'enseignement de la littérature et que le modèle de Catherine Tauveron défend un enseignement spécifique de la littérature. Il y a ainsi une volonté institutionnelle (*supra*, chapitre 2) et de la part de certains didacticiens - qui d'ailleurs se réclament de la didactique de la littérature[124] - de décliner le genre dans un modèle de l'enseignement de la littérature qui en effet s'appuie sur corpus institué et qui requiert des modalités de lecture (par le jeu des emprunts théoriques) qu'on pourrait qualifier de littéraires. D'autre part, la modélisation du DI que proposent Daniel Beltrami et ses collègues (2004), à la suite de travaux de François Quet (2001a) et Martine Rémond (2001, 2003, 2004), ne concerne que l'enseignement de la lecture et des processus de compréhension. Leur modèle insiste sur le rôle de la métacognition. Ainsi appréhendé, le genre DI serait celui de l'enseignement de la lecture. Il convient de rappeler que ces didacticiens ne s'intéressent, dans le cadre du DI, qu'à la lecture du texte narratif lu à travers des extraits. Selon ses finalités, le genre DI se modélise différemment et s'appuie sur des présupposés différents. La différenciation entre l'enseignement de la lecture et de la littérature est ici heuristique, et permet d'éclairer les divergences entre les deux modèles didactiques de référence du genre disciplinaire. Je rejoins la position de Jean-Louis Dufays et *alii* (2005, p. 11) pour qui :

124. *Cf.* l'analyse que propose Bertrand Daunay (2007a) de cette quête d'autonomie au sein de la didactique du *français*.

> Apprendre à mieux lire d'un côté, s'approprier différentes facettes du phénomène littéraire de l'autre : ces deux objectifs ne sont pas identiques et ils requièrent chacun des dispositifs spécifiques, mais ils gagnent, croyons-nous, à être articulés étroitement.

Considérer l'articulation entre ces modèles de l'enseignement de la lecture et de la littérature permet de concevoir la pluralité des formes et des visées du genre disciplinaire. Je considère le genre DI, comme un genre de l'articulation entre l'enseignement de la lecture et de la littérature, c'est en cela que le genre est complexe et répond à diverses finalités et modélisations. C'est d'ailleurs ainsi qu'il survit dans les programmes de 2008, discrètement prescrit en lecture et en littérature. Quand il relève de la lecture, la discussion porte sur un problème de compréhension/interprétation posé par un extrait de texte ; quand il relève de l'enseignement de la littérature, il accompagne la lecture de l'œuvre longue. Le genre DI demeure un genre en *tension* à l'image de la discipline du *français*.

# Partie 2. Le genre DI reconstruit d'après les discours des enseignants et celui des élèves

# Introduction

Cette partie est consacrée aux discours des enseignants et à celui des élèves. Ces discours recueillis selon des modalités différentes deviennent un matériau transformé en documents de recherche (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2003) afin d'analyser les réceptions des prescriptions et des recommandations, les conceptions de l'enseignement de la littérature et les déclarations de pratique du genre DI, mais aussi les représentations que les élèves construisent des séances de DI que j'ai observées. Je considère que ces discours ont les mêmes valeurs que les discours précédemment analysés, ils sont un autre lieu et une autre modalité de la construction de mon objet de recherche.

Il est d'usage d'élaborer des questionnaires à partir de quelques entretiens. Ma démarche ne s'est pas construite sur ce modèle de recueil des données en sciences humaines, qui a l'avantage de permettre de formuler des généralisations à partir des résultats construits. Les modes de recueil choisis répondent à des objectifs différents dans le cadre de cette recherche, puisque je m'appuie sur l'émergence du genre DI dans certains modèles didactiques de l'enseignement de la lecture et de la littérature et sa prescription officielle et institutionnelle pour interroger ses effets sur les pratiques enseignantes et déterminer ainsi l'évolution de l'enseignement du *français*. Le questionnaire construit une première approche de l'objet et recueille le discours des enseignants qui me permet de reconstruire une approche du genre, de l'enseignement de la littérature et leurs déclarations de pratique. Il me permet de cerner des approches singulières et des lieux communs de la conception du genre à l'école. Les entretiens concernent les enseignants qui sont observés. Dès lors, ce discours sur les pratiques est différent, il anticipe et participe au recueil d'autres données de cette recherche. Les apports de ces discours sont différents, mais ils complètent et contribuent ensemble à construire une approche du genre. Le recueil des représentations des élèves, a, quant à lui, été réalisé à partir d'un questionnaire distribué en fin de séance de DI. Dans chaque classe, les élèves devaient le compléter en binôme afin de permettre que tous puissent y répondre. J'ai

supposé que les interactions du binôme faciliteraient un retour réflexif sur la séance vécue et permettraient ainsi aux élèves de répondre aux questions.

Cette partie s'organise autour de trois chapitres. Le premier (chapitre 4) revient sur des questions de méthodologie concernant le recueil de données, leur transformation en documents de recherches (qui se trouvent en annexe 4, p. 568 *sqq*. pour le questionnaire, et en annexe 8, p. 605 *sqq*. pour les transcriptions d'entretiens) et les choix de l'analyse du discours des enseignants. Le second (chapitre 5) s'intéresse à la question de l'évolution déclarée des pratiques compte tenu des prescriptions de 2002 et de l'avènement de la littérature de jeunesse, avant de caractériser la formalisation du genre par le discours des enseignants. Le dernier (chapitre 7) rend compte des représentations des élèves d'après le vécu d'une pratique du genre. Ces discours renvoient à des temporalités différentes des recueils de données, ils se situent avant ou après les situations de classe observées et croisent, entre autres, les regards des divers acteurs de chaque séance de DI observée.

# Chapitre 4. Considérations méthodologiques : recueil et analyse de la parole des enseignants

> *La raison de l'usage de dialogues enregistrés sur sites naturels est que les protagonistes y révèlent des systèmes de référence, des domaines de connaissance, des vocabulaires particuliers, des genres et des styles de discours.*
>
> *Cicourel, 2003, p. 387*

## Introduction

Ce chapitre expose les choix méthodologiques effectués qui contribuent à la construction de documents de recherche, à l'analyse des données et à l'interprétation des résultats. Toutefois, je me consacre uniquement au recueil des données concernant les enseignants, le dernier chapitre expose les choix méthodologiques et théoriques du recueil des représentations des élèves.

Dans le cadre de cette recherche qui s'affirme essentiellement didactique, j'ai fait le choix de critères sociologiques. Dans le champ de la didactique du *français*, poser la question du socioculturel n'est ni nouveau ni original (Barré de Miniac, 1987 ; Daunay & *alii*, 2009 ; Penloup, 1999 ; Penloup, 2000 ; Privat & Reuter, 1991 ; Reuter, 2007c ; Schneuwly, 2009[125]). Il est au fondement de la discipline. Toutefois, Bertrand Daunay (2009b) en présentant son

125. Je cite ces textes parmi une longue liste possible pour montrer comment la problématique fédère les travaux de l'équipe Théodile-CIREL et de l'AIRDF. La didactique du *français* s'est constituée autour de la problématique du socioculturel s'intéressant tout particulièrement aux difficultés d'apprentissage de certains élèves et aux écarts entre une culture scolaire et la culture des élèves.

travail de recherche au sujet de la place de l'écriture dans la séquence d'apprentissages, affirme avoir exclu les critères sociologiques de la situation d'apprentissage pour se centrer sur une analyse didactique. Sa position a auguré de nombreuses réflexions de ma part : dans quelles mesures la prise en compte de critères sociologiques ou le refus de les inclure dans une recherche en didactique du *français* participe de la construction des données, des résultats et de leur interprétation ? Ceci m'amène à expliciter les raisons de mes choix et la légitimité des critères retenus dans cette recherche didactique. Ces choix concernent à la fois les contextes sociaux d'enseignement (école urbaine, école rurale, école populaire ou en réseau d'éducation prioritaire), l'ancienneté des enseignants ainsi que leurs parcours d'études. Ces critères ont participé à la sélection des lieux d'envoi du questionnaire et les lieux d'observation des pratiques des enseignants.

Je considère que ces données sociologiques peuvent en partie expliciter le rapport au savoir des élèves (Charlot, 1997) et, par conséquent, influencer leurs performances, toutefois cette dimension n'est pas centrale dans mon travail, même si mon objet d'étude porte sur l'analyse de pratiques langagières et culturelles en jeu dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de la littérature. Par contre, ces données participent à la construction du rapport des enseignants aux savoirs disciplinaires à enseigner (Dias-Chiaruttini, 2007b, 2007c) et de fait elles influencent les enseignements. Elles peuvent dès lors constituer des paramètres pour valider l'interprétation des discours que je n'analyse. Elles se limitent à l'analyse de discours puisque je ne confronte pas les déclarations de pratique aux pratiques observées, ce qui me semble relever d'une finalité autre que celle de cette recherche.

La prise en compte du parcours d'étude des enseignants me semble pertinente pour au moins deux raisons. La première est liée à la grande diversité des parcours d'étude et de recrutement des enseignants exerçant aujourd'hui à l'école primaire. Certains ont intégré l'École Normale à l'issue de la classe de troisième, d'autres après un baccalauréat et d'autres encore lauréats d'un Diplôme d'Études Universitaires Général (DEUG). Depuis 1991, l'entrée à l'IUFM est conditionnée par l'obtention d'une licence. J'interroge l'impact de ces parcours d'études sur les pratiques, qui recoupe la problématique de l'ancienneté. Compte tenu du caractère émergent du DI, il s'agit de savoir comment le genre intègre, et comment il est intégré aux pratiques effectives. Comment les enseignants le perçoivent, le comprennent, le *transposent* dans leur quotidien professionnel ? Par ailleurs, dans la mesure où ce genre est spécifiquement disciplinaire et qu'il convoque implicitement et explicitement des savoirs des

théories littéraires, le parcours d'étude des enseignants m'intéresse également, comme paramètre favorisant la réception de telles prescriptions ou, au contraire, s'avérer être un obstacle à surmonter, ou n'avoir aucune incidence sur ces pratiques. Ces questions me semblent certes secondaires dans une problématique didactique, mais explicitement ou implicitement elles sont incontournables dès lors que l'on interroge les enseignants sur leurs pratiques dans la perspective de cerner l'espace de formalisation des pratiques d'un genre prescrit.

Néanmoins, la référence à ces critères est limitée puisque je ne me situe pas dans une démarche d'analyse des contrastes des pratiques du genre DI par rapport à ces critères. En dehors d'une compréhension possible du discours enseignant, l'objectif essentiel de cette diversité est d'analyser les pratiques du genre, quels que soient les contextes d'enseignement, les études et l'ancienneté des enseignants. Mon hypothèse est que, quel que soit le contexte social, culturel et économique de l'école, la formalisation du genre dépend surtout des situations de lecture auxquelles les enseignants confrontent leurs élèves. La conception de ces situations dépend toutefois du sens et des finalités que les enseignants confèrent au genre DI compte tenu de la représentation qu'ils ont des capacités de leurs élèves. Plus que le contexte social, économique et culturel, ce qui m'intéresse c'est de voir comment les enseignants, dans leur contexte d'exercice, conçoivent le DI. Ce discours se construit sur une pratique déclarée du genre qui est, dans tous les cas, une pratique contextualisée.

## 1 Le questionnaire destiné aux enseignants

Certains résultats de cette enquête par questionnaire ont déjà fait l'objet d'une communication dans la revue *Repères* (Dias-Chiaruttini, 2008a). Je profite de ce retour sur cette première analyse pour porter un regard sans doute plus critique que je n'avais alors sur ma propre réflexion et la construction de mon objet de recherche.

Ce questionnaire diffusé dans les écoles en novembre 2006, cherche à identifier les activités que les enseignants déclarent pratiquer depuis les programmes de 2002, sachant que certains enseignants n'exerçaient pas encore ou n'intervenaient pas au cycle 3 au moment de leur parution.

## 1.1 Conception du questionnaire

Pour le concevoir, je me suis appuyée sur les conseils de François de Singly (1992) que je ne citerai pas explicitement, mais qui ont contribué à l'élaboration de ce document de recherche. Il est composé de soixante-quatre questions : trois de type fermé à réponse unique, vingt-cinq de type fermé à réponses multiples, dix-neuf de type fermé à réponses sur une échelle et seize questions ouvertes permettant aux enseignants questionnés de s'exprimer. Les données récoltées sont de natures très diverses puisque je confronte des données statistiques et un traitement sémantique des réponses ouvertes.

Quatre cent vingt questionnaires ont été envoyés dans les écoles à destination des maitres du cycle 3. Soixante-dix-neuf d'entre eux ont été renseignés, soit un taux de retour de 19 %. Les enseignants qui ont accepté de participer à la suite de cette recherche, à savoir l'entretien et l'observation des pratiques de classe, ont renseigné ce questionnaire, ils sont au nombre de douze. Je ne les distinguerai pas de l'ensemble du corpus constitué bien que ce soit les seuls que je puisse nommément identifier. Cependant, leurs réponses au questionnaire ne constituent pas une catégorie qui puisse être différenciée des autres réponses.

## 1.2 Présentation du corpus de réponses

Le corpus constitué des réponses obtenues est, quant à lui, moins équilibré, mais assez significatif de certains résultats, en même temps qu'il invite à de prudentes interprétations de ces données.

Majoritairement les classes concernées sont situées en ville ; elles représentent 70 % (soit cinquante-six classes) dont 34 % (soit vingt-sept classes) sont classés en REP[126]. Les classes d'application[127] représentent 9 % (soit sept classes) dont quatre classes sont également

126. Ces classes sont dans des écoles d'application, c'est-à-dire une école rattachée à un site IUFM. La création des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices a toujours subordonnée aux écoles primaires où « les élèves-maîtres et les élèves maîtresses s'exercent à la pratique de l'enseignement », à savoir au départ les écoles annexes, puis écoles d'application. Ferdinant Buisson précise dans son dictionnaire (1887 / 1911) aujourd'hui en ligne sur le site de l'INRP : « Cette école porte le nom d'école annexe proprement dite, quand elle est installée dans les bâtiments de l'école normale, et celui d'école d'application si elle est établie dans une école primaire publique. La désignation de l'école publique destinée à servir d'école d'application est faite par le ministre de l'instruction publique, sur la proposition du recteur et après avis conforme du Conseil municipal. Elle est toujours révocable (Décret du 31 juillet 1890, art. 1er, et décret du 3 oct. 1894, art. 3.) ».

127. Depuis septembre 2006, les stagiaires IUFM premier degré (PE2) effectuent un stage d'une journée par semaine dans une école. Ce sont des moyens d'enseignement, ils effectuent le temps de décharge du directeur d'école. Ce stage filé est complété par deux autres en responsabilité de trois semaines dans chacun des autres cycles. Les PE2 que j'ai sollicités pour répondre à ce questionnaire ne participent pas à mes modules de formation, ce sont des collègues qui dans d'autres centres ont servi de relais. Il m'a semblé intéressant de recueillir leur discours dans le cadre du questionnaire pour mesurer, peut-être, l'impact de la formation.

situées en REP. Les classes situées en zone rurale représentent 21 % (soit vingt classes) de l'effectif total.

Concernant l'ancienneté, un large éventail est représenté : 64 % des enseignants exercent depuis plus de sept ans (ayant effectué leur formation avant 2002) dont 28 % depuis plus de vingt ans. 36 % exercent depuis moins de sept ans dont la moitié de cet effectif est en stage de deuxième année IUFM (PE2). Ces enseignants stagiaires effectuent leur stage filé[128] au cycle 3 et ne sont pas dans mes groupes de formation.

Le cursus d'études des enseignants présente une variété importante de parcours et de diplômes. Cette disparité s'est avérée être parfois un paramètre important pour expliquer la réception des textes officiels, la conception des maitres de l'enseignement de la littérature, mais aussi la réception de ce questionnaire et participe sans doute de la spécificité des résultats obtenus. Ainsi 6/79 enseignants ont intégré l'École normale après la classe de troisième, 6/79 ont choisi ce parcours après le baccalauréat, alors que 8/79 sont diplômés d'un DEUG ou d'une licence avant d'effectuer une formation à l'École normale. Á la polyvalence, qui est une compétence professionnelle à construire, s'ajoute une autre donnée à prendre en compte, la très grande diversité des études universitaires des enseignants du premier degré qui n'est pas non plus un paramètre neutre dans la réception des instructions officielles.

Je note une représentativité très significative du parcours universitaire des études en sciences humaines et sociales (SHS). Ces enseignants étaient-ils plus intéressés que d'autres par le sujet que je leur soumettais ?

Ainsi l'échantillonnage sur lequel se base toute mon analyse se caractérise par une certaine diversité des contextes d'exercice (REP, urbain, rural) et des profils d'enseignant. La variable ancienneté présente un éventail important qui me permet à la fois de prendre en compte le discours sur les évolutions des déclarations de pratiques et d'interroger la réception et la prise en charge des nouvelles prescriptions dès l'entrée dans le métier. Le paramètre, parcours des études, présente également une grande variabilité des différents parcours des

128. En effet certains de ces enseignants sont titulaires d'un DEUG ou d'une licence et ont intégré l'École normale avant 1991. Le parcours d'études en langues étrangères est le plus représenté : 9/41 dont les 2/3 ont été recrutés ces cinq dernières années, suite aux créations de postes à profil dans l'enseignement des langues à l'école. Le cursus en lettres modernes représente 8/41 de cet effectif alors que les parcours en sciences de l'éducation, en histoire géographie représentent respectivement 7/41. Je note que trois de ces enseignants précisent leur passage par hypokhâgne et khâgne avant une licence en histoire, en géographie et en anglais. Cinq autres enseignants ont fait des études en psychologie et deux en sociologie.

enseignants en poste actuellement, un paramètre que j'interroge pour vérifier son impact sur l'accueil d'un nouveau champ disciplinaire : la littérature.

## 1.3 Précautions d'interprétation des résultats

L'interprétation des résultats est une opération délicate qu'il convient d'expliciter. Je m'efforce, dans la suite de ce travail, de clarifier à chaque étape ma démarche de questionnement et d'interprétation. Je suis consciente qu'en interrogeant les enseignants sur leur réception des instructions officielles ou sur une pratique spécifique telle que le débat interprétatif, je rends ces questions présentes à leur esprit alors qu'elles peuvent ne pas du tout être valorisées au quotidien de leur pratique. L'effet d'exposition est indéniable. La formulation de certaines questions tient compte de ce risque : induire fortement des réponses, notamment en ce qui concerne mon objet de travail. C'est ainsi que je questionne les enseignants sur des activités que j'ai nommées *à dominante orale* (la moitié du temps étant consacré à l'activité orale) pour ne pas induire par mon propre questionnement une attention sur mon objet de recherche que les enseignants ne lui conféraient pas dans une autre situation. Je propose de considérer que ces séances qui privilégient une parole orale sur les textes lus pourraient être considérées comme une situation favorable au DI en classe de littérature. Je conviens que la formule n'est pas idéale et qu'elle est même discutable puisqu'elle n'insiste que sur l'aspect oral du genre qui, de fait, demeure une caractéristique plus qu'insuffisante pour désigner le genre du discours en jeu. Ce n'est donc que le croisement des données et les réponses aux questions ouvertes qui permettent d'entrevoir une conception déclarée du genre DI et de ses pratiques.

Par ailleurs, les déclarations des enseignants au sujet de leurs pratiques du genre disciplinaire ont déplacé mon questionnement. L'objectif était, lors de la conception du questionnaire, d'identifier des traces de DI dans la mesure où j'ignorais la fréquence d'une telle pratique, mais ne la supposais (d'après ma modeste connaissance de la formation continue des enseignants du premier degré) particulièrement intégrée au quotidien de la classe. Dès lors, il s'est agi de trouver des indices qui permettent de comprendre ce que les enseignants considèrent comme relevant du genre DI avant et depuis 2002, date de sa prescription officielle.

Le discours que j'analyse a un statut particulier puisqu'il est écrit et conditionné par l'espace qui lui est matériellement réservé. De plus, l'anonymat du questionné et la non-

présence du destinataire conditionnent cette communication différée à laquelle chacun octroie une visée particulière. L'aspect formel est également très significatif de cette communication. Parfois, les règles de l'écrit ne sont pas respectées alors que d'autres fois je relève des traces de réflexion, des ratures, des mots soulignés, une gestion de l'espace scriptural très caractéristique des prises de notes ou de messages lacunaires dont l'implicite révèle des connaissances mutuelles présupposées entre les interlocuteurs, m'offrant ainsi un espace heuristique qu'il faut prudemment investir. Le discours des enseignants atteste de marques d'énonciation très variables. Tantôt les questionnés s'impliquent et s'expriment à la première personne du singulier, tantôt ils prennent de la distance et recourent à des termes génériques tels que « le maitre » ou « l'enseignant » et tiennent des discours plus généraux sur cet enseignement spécifique. Je fais le choix de citer ce discours, sans en reproduire ici la forme, mais pour illustrer les catégories que j'ai constituées en l'analysant ou pour mettre en exergue des discours atypiques, au sujet desquels je manifesterai la plus grande prudence interprétative. Alain Dubus (2000, p. 123) rappelle les effets d'une enquête par questionnaire :

> Brutalement on essaie de savoir ce que les gens pensent, mais on ne le saura qu'à travers ce qu'ils veulent bien dire, à supposer même qu'ils aient bien compris dans la question ce que l'enquêteur a cru y écrire. En d'autres termes, on sait d'avance que cette classe de questionnement va être truffée de pièges linguistiques, de problèmes de présentation de soi, et de ce qu'on pourrait appeler la négociation du rapport de force entre l'enquêteur et l'enquêté, ou encore la construction de l'enquêté, au sens où celui-ci n'est pas une entité préalablement disponible, mais l'un des pôles d'une relation à construire.

J'ai également fait le choix d'illustrer mon analyse de certains résultats par les graphiques ou les tableaux réalisés à l'aide du logiciel SPHINX qui a été l'outil choisi pour la conception et le traitement du questionnaire. Je présenterai sous cette forme des données à chaque fois que cet apport supplémentaire contribuera à l'explicitation de certains choix qui participent de mon interprétation. Parfois, ils peuvent informer sur des résultats que je ne commente pas. Enfin, lorsqu'une citation est assez atypique de l'ensemble des réponses je la cite en précisant ce statut particulier. Pour les autres citations, je retiens systématiquement celle qui me semble la plus représentative de sa catégorie.

## 2 Les entretiens menés avec les enseignants

Parmi cet échantillonnage (ensemble des enseignants de la recherche qui constitue le corpus que je nommerai : QUEST), douze enseignants[129] ont également accepté d'être observés et filmés lors d'une séance de DI (corpus ENT). Six enseignants exercent dans la même circonscription, alors qu'au total quatre circonscriptions sont représentées. Parmi ces six enseignants (MC1[130] ; MC2 ; MC3 ; MC4 ; MC10) cinq d'entre eux ont participé à une formation de la circonscription qui porte un projet sur la maitrise de la langue et en particulier sur le DI. La sixième enseignante (MC7) de cette circonscription est en première année de titularisation et n'a pas suivi cette formation. Par ailleurs, elle a un parcours professionnel antérieur dans le privé. Les six autres enseignants m'ont été conseillés, parfois je connaissais leur intérêt pour le sujet. Cet échantillon se caractérise par les paramètres explicités précédemment ; des lieux d'exercices contrastés (rural : C1[131], C2, C3, C4, C11 ; urbain : C6, C8 C9, C10 ; urbain REP : C5, C7, C10) ; des parcours de formations très différents et des anciennetés tout aussi diverses.

### 2.1 Finalité des entretiens

À travers les entretiens, je cherche à accéder à des déclarations de pratiques et à des conceptions de l'enseignement de la littérature et du DI. Ces appréhensions subjectives de l'objet n'ont pas de valeur autre que leur subjectivité et ne doivent pas être évaluées, jugées autrement que par les connaissances auxquelles elles permettent d'accéder. Elles constituent un discours sur mon objet de recherche en même temps qu'elles anticipent des pratiques observées.

Il s'agit d'entretiens semi-directifs effectués lors d'une rencontre préalable à la séance d'observation, ils avaient entre autres pour objectif d'éviter le risque que rapporte Raymond Gold (2003, p. 346) au sujet de recherches auxquelles celle-ci pourrait être apparentée :

> Le rôle d'observateur-comme-participant est mis en œuvre dans les études qui impliquent des entretiens à « visée unique ». Il réclame relativement plus d'observation formelle que toute autre sorte d'implication par participation sur le terrain. Il comporte bien sûr moins de risques de « virer-indigène » que les rôles de pur participant ou de participant comme observateur. Cependant le contact de l'observateur comme participant avec l'informateur est parfois si

129. En annexe, je présente les caractéristiques de ce panel, *infra,* p. 600
130. Maitre de la Classe 1
131. Classe 1

> bref, et peut être si superficiel, que les risques d'incompréhension ou de mécompréhension entre enquêteur et enquêté sont là à leur point le plus élevé.

Éviter les risques d'incompréhension et de mécompréhension des situations observées est un objectif des entretiens qui interrogent les enseignants sur leurs pratiques. L'analyse d'une seule séance de DI dans chaque classe peut-être source de surinterprétation ou de mésinterprétation. Ce choix de la séance unique répond à la question de cette thèse : identifier et décrire le genre DI et comprendre comment les enseignants se sont approprié et formalisent une pratique du genre DI. Je n'analyse pas l'évolution de cette pratique dans une temporalité plus large, ce dont les travaux d'Hélène Crocé-Spinelli (2005, 2007) rendent compte.

D'autre part, ces déclarations peuvent, parfois se trouver en tension avec les observations réalisées, mais elles constituent un discours sur ces pratiques. Les distorsions entre le travail prescrit et le travail réel (Clot, 1999) ont suffisamment été éclairées pour qu'il soit envisagé, qu'ici comme ailleurs, elles soient présentes. Je n'analyse pas particulièrement ces tensions dans la mesure où j'ai fait le choix de ne pas effectuer d'entretien d'explicitation des pratiques (Vermeersch, 1994) ni d'auto confrontation[132] tel que les conçoit Alain Crindal (2006) dans la lignée des travaux d'Yves Clot (1999). Les entretiens menés recueillent des déclarations de pratiques, il ne s'agit pas d'un discours des enseignants sur leur travail réel. Ils n'analysent pas et ne justifient leurs gestes, ils les décrivent et précisent leur conception du genre avant l'observation de la séance filmée.

Les conditions de l'entretien de recherche présupposent entre le chercheur et l'interviewé un intérêt pour le sujet, un intérêt également valorisé par la discussion. Il s'agit d'une situation que je crée en tant que chercheur, dont la discussion a pour objet de permettre à l'interviewé de s'exprimer sur le sujet imposé, mon objet de travail. Outre une attitude de respect, de neutralité bienveillante, d'une compréhension empathique, il s'agit aussi de construire une technique qui permette de créer une situation d'écoute. Les entretiens que je mène sont semi-dirigés puisque j'ai un questionnement préalable concernant mon objet, cependant les entretiens ne sont pas menés à l'aide d'un guide, mais davantage à l'aide d'un canevas que Jean-Pierre Olivier de Sardan (1995) appelle : « le pense-bête personnel ».

132. Cette démarche initiée par Oddone, Re, Briante (1981) dans le cadre d'une formation professionnelle des ouvriers des usines Fiat reprise par Clot (1999) rencontre un certain succès dans les modules professionnels à l'IUFM et les travaux d'Alain Crindal y contribuent.

## 2.2 Le pense-bête personnel des entretiens

Mon « pense-bête » prévoit quelques phases thématiques et des questions qui aident à préparer l'entretien en aucun cas à le mener. En présence des enseignants, il s'agit surtout de les écouter, tant le risque de manipuler leur parole est grand et m'éloigne de mon objectif.

Le début de l'entretien rappelle les conditions de la recherche et se poursuit par des questions très larges sur le contexte de la classe. Comme l'indique André Guittet (1983, p. 30) « ces questions très larges facilitent la prise de parole, elles indiquent aussi le « territoire » à explorer du point de vue de l'enquêté.»

Commence ensuite une phase d'écoute active avec prise de notes. Toute cette phase de l'entretien est guidée par des « relances de reformulation en écho » (Guittet, *ibid.*). Les termes qui me semblent importants ou les dénégations sont relancés. De même que tous les indicateurs verbaux implicites sont relancés. Le paraverbal est aussi pris en compte et certains gestes qui amènent des relances sur le sujet (Vermersch, 1994, p. 150, *sq.*). Il s'agit de :

- Solliciter un récit d'expérience à travers des questions ouvertes sur les activités en lecture ;
- Solliciter des précisions sur la conception des activités à dominante orale, voire du DI, en recourant à des questions directes ou fermées ;
- Solliciter la description d'une séance de débat interprétatif. Cette fois, les questions sont essentiellement ouvertes, elles visent la description des pratiques effectives du genre. Le questionnement descriptif relève d'une démarche d'explicitation, c'est pourquoi j'encourage les descriptions en évitant les questions en « pourquoi » (Vermersch, 1994, p. 136). Pour favoriser cette description je recours à un usage personnel et détourné de « l'instruction au sosie » en demandant aux enseignants de me préciser toutes les consignes pour les remplacer lors du prochain DI dans leur classe. Cette technique qui se limite ici à une seule question vise juste à approfondir dans le détail l'activité de l'enseignant et l'amener à formuler une consigne, des conseils à partir de sa pratique du genre. Il ne s'agira pas d'une analyse clinique de tâche ainsi reformulée, à nouveau prescrite. Ce n'est qu'un moyen d'accès à un discours ancré dans une pratique *contextualisée* qui peut permettre de solliciter l'explicitation de gestes, d'actions, de conceptions qui pourraient ne pas trouver d'espace dans l'échange conversationnel instauré par l'entretien.

Lors de cette phase, il convient de valoriser l'anecdote pour accéder au récit d'une situation précise. Il s'agit aussi de respecter les silences ou les non-réponses et proposer d'autres questions, voire changer de sujet. Interagir en reformulant et proposer des interprétations en cours d'entretien pour vérifier ma compréhension de ce discours. En aucun cas, je ne relèverai les incohérences qui se verbalisent.

La dernière phase de l'entretien concerne l'enseignant et son rapport à la discipline du *français*, à travers l'évocation des souvenirs d'élèves et les conceptions d'enseignement de la littérature et du *français*.

## 2.3 Transcription et analyse

J'ai choisi de transcrire le verbatim de ces entretiens en recourant aux normes conventionnelles rappelées par Robert Vion (1992)[133], tout comme les séances de classe. La transcription d'un entretien enregistré est partie prenante du processus d'analyse et constitue un premier filtre de reconstruction des données : « le travail de transcription est toujours en partie un travail de traduction (Van der Maren, 1995), dans le sens qu'il ne peut y avoir simple interface entre un réel qui serait transparent et un mode d'inscription qui serait libre de tout biais » (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 62). L'analyse de contenu est avant tout sémantique puisqu'il s'agit de dégager le sens et d'en déduire la pertinence eu égard à la problématique. La « structure sémantique » du discours produit couvre deux éléments : la référence et la modalité. « La référence renvoie aux objets du monde, elle est soumise comme telle à l'exigence de vérité (extensionalité). La modalité renvoie aux pensées concernant ces objets (qui peuvent être secondairement aussi des pensées), comme telle elle échappe au principe de vérité ; la modalité traduit un regard, une intention, un jugement : elle tend à modifier l'exposé d'une vérité froide et universelle par l'insinuation subjective d'un doute créateur d'une infinité de mondes possibles » (Blanchet, 1997, p. 37). L'analyse de contenu implique de distinguer ce qui est de l'ordre de l'expérience narrée et objectivée de ce qui appartient au jugement subjectif porté sur cette expérience. Elle s'effectue en deux temps : une analyse longitudinale de chaque entretien qui permettra de dégager certains thèmes et de saisir, un tant soit peu, une pratique déclarée du débat interprétatif, suivie d'une analyse transversale des entretiens qui révèle des régularités et des singularités. Pour affiner certains résultats, je recours au logiciel EXCEL.

133. Il convient toutefois d'indiquer que je ne précise pas les intonations montantes et descendantes et que pour simplifier la lecture j'ai conservé les points de ponctuation interrogatifs et exclamatifs.

J'ai choisi de juxtaposer et parfois de croiser les résultats des deux modes de construction des données. Ainsi, les données parfois convergentes des questionnaires et des entretiens sont analysées communément, parfois des divergences sont notables entre ces deux corpus de discours (corpus questionnaire : corpus QUEST ; corpus entretien : corpus ENT) et me permettent de spécifier ce qui caractérise les enseignants qui sont observés et qui déclarent tous pratiquer le DI en classe, ce qui ne signifie pas que les autres enseignants déclarent ne pas le pratiquer. *Apriori* la véritable différence entre ces deux échantillons d'enseignants est que, parmi ceux qui déclarent pratiquer le DI, douze enseignants ont accepté de participer à la suite de la recherche.

Lorsque je cite les propos des enseignants relevés dans les questionnaires, je précise entre parenthèses les critères retenus : statut, ancienneté, niveau d'études, lieu d'exercice à chaque fois que cela me semble nécessaire. En ce qui concerne les propos des enseignants recueillis lors des entretiens, soit je m'y réfère en spécifiant l'entretien de l'enseignant selon le codage retenu : MC (maitre de la classe) suivi d'un chiffre de 1 à 12 (se référant au numéro attribué à chacune des classes), suivi du numéro de chaque énoncé, soit je le cite en respectant ce codage. Tous les entretiens sont transcrits en annexe 7 (*infra,* p. 601, *sqq.*).

## 3 Conclusion du chapitre 4

La construction des données par questionnaire ou à l'aide d'entretien est de nature différente et ne permet pas d'accéder aux mêmes connaissances sur mon objet de recherche. De plus, les enseignants ayant répondu aux entretiens ont un statut particulier dans cette recherche puisque ce sont leurs pratiques qui par la suite (partie 3) sont analysées, et qu'il va de soi que leur discours éclaire et aide à la compréhension des choix qu'ils font en classe. Leur conception de l'enseignement de la lecture et de la littérature et la façon dont ils reconstruisent une approche du genre DI non seulement influent, mais peuvent aider à comprendre leurs pratiques de classe, sachant que je fais ici abstraction des écarts entre les pratiques déclarées et les pratiques observées. Les unes et les autres m'intéressent en tant que lieux de formalisation de mon objet de recherche. Ainsi ces documents de recherche rendent compte de données qui ont fait l'objet de communications à plusieurs colloques (Dias-Chiaruttini, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d) qui ne seront pas ici reprises. Les résultats présentés s'appuient sur les deux modalités de construction de données et répondent à deux questions essentielles qui sont l'objet du chapitre suivant : en quoi le discours des enseignants témoigne-t-il d'une évolution des pratiques et d'un enseignement de la littérature

depuis les programmes de 2002 ? Comment ce discours des enseignas formalise-t-il à son tour le genre DI ? Ce questionnement présuppose que la prescription du genre contribue à sa large diffusion et à sa mise en pratique. Une supposition qui m'amène à interroger la réception des textes officiels de 2002 sans écarter tous les autres lieux de recommandation du genre que les enseignants peuvent évoquer.

# Chapitre 5. Conceptions du genre DI et évolution des pratiques de l'enseignement de la lecture et de la littérature

> *L'enquête se retourne presque toujours en enquête des enquêtés sur l'enquêteur, et en contrecoup de l'enquêteur sur lui-même. Celui-ci est tenu de rendre des comptes sur ce qu'il est, ce qu'il fait, pour qui et pour quoi il travaille, quel est l'usage des données qu'il collecte et quel est le sens de son travail de chercheur. Les enquêtés ne manquent pas de tester l'enquêteur [...]. Ils se demandent qui il est, d'où il vient, ce qu'il cherche, et tentent de trouver des réponses à leurs inquiétudes.*
>
> *Céfaï, 2003, p. 565 sq.*

## Introduction

Ce chapitre a pour finalité de décrire précisément le genre DI d'après les discours des enseignants, à travers leurs réceptions des textes officiels, leurs conceptions de l'enseignement de la lecture et de la littérature et leurs déclarations de pratique du genre. Ce chapitre s'organise autour de ces trois éléments qui fédèrent mes hypothèses de travail quant à la façon dont les enseignants perçoivent, conçoivent et pratiquent le genre DI. En effet, je considère que les enseignants connaissent le DI en tant qu'objet prescrit et que c'est ce statut qui le rend accessible aux enseignants. Par conséquent, dans un premier temps, mon analyse porte sur la réception des textes officiels et les paramètres qui contribuent à leur accessibilité ou au contraire ceux qui les rendent difficiles d'accès. Par ailleurs, je pose que les pratiques enseignantes se construisent dans un rapport à la discipline *français* (Dias-Chiaruttini, 2007b, 2007c) et une conception de l'enseignement de la lecture et de la littérature qui favorise ou qui rend difficile la conception du DI. L'analyse du discours des enseignants prend en charge cette dimension et tente d'identifier des traces de changements dans les déclarations de

pratiques qui témoignent d'une prise en compte des prescriptions du DI. Enfin, l'analyse du discours sur ces pratiques du genre permet de reconstruire une conception et formalisation du genre DI.

## 1 Réceptions et mises en œuvre déclarées des programmes de 2002

Je suis bien consciente qu'interroger aussi directement que je le fais les enseignants sur leur connaissance et leur usage des programmes officiels induit un intérêt sur la question supérieur à l'attention accordée ordinairement par les enseignants à ces textes. Toutefois, plusieurs raisons concourent à l'intérêt que je porte à la réception des textes officiels. La première tient au statut de ce texte et ses effets sur le genre lui-même puisqu'il devient prescrit, attendu dans les pratiques et, par conséquent, il est soumis au *travail didactique*[134] de chaque enseignant. Par ailleurs, ces textes me semblent sinon hermétiques du moins difficiles d'accès. En effet, ils instituent la littérature, mais ne la définissent pas, et posent une conception du texte littéraire et de sa lecture comme une évidence, à savoir que les textes littéraires sont des textes résistants (Maingueneau, 1990 ; Tauveron, 1999) qui impliquent des « postures » (Bucheton, 1999 ; Jorro, 1999) du « sujet lecteur » (Langlade & Rouxel, 2004) via des modes de coopération et de distanciation vers l'interprétation (Eco, 1985 ; Rouxel, 2004 ; Dufays & *alii*, 2005 ; Dufays, 2006b). Par ailleurs, ils imposent implicitement leurs références à travers un métalangage[135] très spécifique, dont seul un lecteur initié peut reconstruire les sources (*supra*, p. 123). D'autre part, le discours de ces textes témoigne d'une rupture évidente avec le discours précautionneux des précédents textes officiels tels que la brochure *La maitrise de la langue à l'école* parue en 1992[136]. Patrick Borowski (1999) en analysant les portraits discursifs du lectorat de la brochure montre que les auteurs tiennent compte des résistances présupposées des destinataires pour les discours scientifiques et

134. Dans la recherche collective menée avec Aziz Jellab et Brigitte Monfroy (2007) j'utilisais cette expression pour qualifier le travail de l'enseignant hors temps de classe ; le travail de préparation, de correction, d'évaluation où les choix des supports, des activités mais aussi les lectures, les formations, les échanges qui permettent à l'enseignant de penser son enseignement.

135. Sans présenter ici toute la liste du métalangage usité, on peut relever dans les documents d'application des termes spécifiques tels que « narrateur omniscient », « point de vue » en référence aux travaux de Genette, « horizon d'attente », « réception individuelle » en référence à Jauss. On relève également « l'acte de création littéraire » d'Iser, et les expressions « sens littéral », « interpréter les signes », « d'autres niveaux de sens » qui renvoient explicitement à Umberto Eco.

136. Il convient de préciser que ce texte propose des recommandations pour les trois cycles uniquement en maitrise de la langue, il ne s'agit par conséquent pas de programmes pour l'école et ces recommandations ne concernent pas l'ensemble des enseignements dispensés à l'école primaire. C'est cependant un texte de référence dans la discipline dans la mesure où sa conception rend compte des acquis de la recherche et adossent explicitement les recommandations à ces acquis. Cette brochure s'organisent en effet en deux parties, l'une où figurent des orientations pédagogiques élaborés par des groupes de travail composés d'enseignants, formateurs et chercheur, l'autre rédigés « par une groupe d'universitaires (linguistes, psycholinguistes, psychocognitivistes, sociologues) dont les travaux font autorité dans le domaine de la lecture et de l'écriture » (MEN, 1992, p. 6).

théoriques et propose des activités immédiatement transmissibles dans la classe et cherche « à limiter les lectures et les interprétations plurielles » (*ibid.* p. 30). Les programmes de 2002 et les documents d'accompagnement qui leur ont succédé s'adressent à un autre lectorat en offrant une pluralité de lectures plus ou moins spécialisées, plus ou moins identifiées et identifiables, proposant des dispositifs concrets pour la classe dont les soubassements théoriques sont à reconstruire par le lecteur et en rupture, sans l'affirmer, avec des pratiques « traditionnelles » peu évoquées. Ainsi, les questionnaires de lecture[137] qui constituent une pratique dominante des séances de lecture en classe sont oubliés dans le texte des programmes officiels au profit d'autres dispositifs, tels que le DI, dont l'interaction qu'il instaure entre les élèves, guidée par l'enseignant devrait construire le sens attendu du texte : qu'en pensent les enseignants ?

## 1.1 Connaissance et référence aux textes officiels

Les enseignants ayant répondu au questionnaire déclarent majoritairement (cinquante et un sur soixante-dix-huit enseignants) les connaitre « moyennement », mais s'y référer plutôt « souvent » : quarante sur soixante-dix-huit enseignants déclarent s'y référer « souvent », et trente et un sur soixante-dix-huit enseignants s'y référer « moyennement ». En soi, ces résultats ne sont pas très significatifs, cependant trois constats semblent intéressants à souligner.

Ce sont principalement les enseignants ayant effectué des études en SHS (sciences humaines et sociales) qui déclarent les connaitre le mieux. Quatorze des enseignants parmi les trente-cinq ayant effectué des études en SHS déclarent les connaitre « très bien ». Cette catégorie est majoritairement composée d'enseignants ayant choisi un cursus en lettres modernes et en géographie ou histoire. Parmi ces enseignants se retrouve une majorité d'anciens élèves de classes préparatoires. Il apparait de façon très évidente que les enseignants ayant suivi des études en SHS trouvent beaucoup plus que les autres des aspects positifs à ces prescriptions. Ce paramètre peut justifier des discours diamétralement opposés. Ainsi, cette enseignante, diplômée d'une licence d'histoire à la suite d'une orientation en classes préparatoires, hypokhâgne/khâgne, juge ces textes très accessibles :

> *Ces instructions donnent une démarche claire sur l'étude des œuvres littéraires, tant dans le parcours littéraire proposé, que dans la compréhension qu'elles demandent.*

137. Alors que je ne m'y réfère pas, les enseignants évoquent volontiers les questionnaires de lecture.

> *(Titulaire, hypokhâgne/khâgne, licence d'histoire, 5 ans d'ancienneté, école classée en REP, CE2)*

Au contraire, cet autre enseignant, qui a effectué des études commerciales, ne considère pas ces textes aussi lisibles :

> *Le manque de clarté et de disponibilité des IO de 2002 ainsi que l'absence de connaissance des pratiques associées ont rendu leurs applications ardues et souvent hasardeuses. (Titulaire, études commerciales, 13 ans d'ancienneté, école en zone rurale, CM1)*

Ces énoncés peuvent être s'expliquer par le discours implicite des textes officiels qui ne tiennent pas compte de l'hétérogénéité des formations universitaires ou non universitaires des enseignants du premier degré.

Toutefois, il convient de préciser qu'une connaissance déclarée n'induit pas une pratique déclarée comme je le démontre par la suite.

Enfin, le discours des enseignants à la question ouverte concernant leur connaissance et leur usage témoigne d'une grande variété qui me semble intéressante pour saisir un tant soit peu les usages déclarés des textes officiels. En effet, plus de la moitié de l'effectif total (quarante-deux réponses sur l'ensemble des soixante-dix-huit questionnaires) apporte des précisions sur cet usage des textes officiels. J'ai regroupé ces déclarations selon leur thématique :

- à vingt-deux reprises, les enseignants évoquent le respect des textes officiels qui apparait comme la garantie d'une certaine qualité du travail mené en classe ou d'une certaine conception de l'enseignement du *français* ;
- à seize reprises les enseignants déclarent s'y référer pour se repérer dans les compétences travaillées, rédiger leur préparation et les projets d'école ;
- à quinze reprises ils s'en servent comme une *bibliothèque* qui permet de programmer les lectures, de choisir des textes pour la classe ;
- à dix reprises ces textes sont consultés pour changer les pratiques ou accompagner ces changements. Je remarque que les enseignants qui changent de cycle déclarent unanimement les consulter.

Par ailleurs, trente-cinq sur les quarante-deux enseignants ayant apporté des précisions sur leur usage des textes officiels déclarent les utiliser comme un outil de travail. La fréquence de cette référence aux textes officiels varie d'un usage quotidien à un usage plus

limité dans le temps, dénotant ainsi des modes de travail organisationnel différents, même si les modes de travail évoluent tout comme les pratiques tout au long de la carrière. Je note par ailleurs que les critères de l'ancienneté et du contexte socioéconomique de l'école ne sont pas, ici, pertinents.

La référence aux textes officiels participe des gestes professionnels qui accompagnent le travail didactique de l'enseignant, elle permet entre autres de revoir ou confirmer des pratiques. Dans une recherche menée antérieurement, dans une visée plus sociologique, concernant le travail et les savoirs mobilisés par les enseignants impliqués en milieu populaire, cette référence m'était apparue essentielle, mais plus conflictuelle, plus *interrogeante* et interrogée (Dias-Chiaruttini, 2007b, 2007c).

## 1.2 Les obstacles perçus par les enseignants à la mise en place des programmes en littérature

Parmi les réticences identifiées dans le corpus QUEST[138], j'ai pu reconstruire quatre catégories différentes :

- Douze enseignants identifient comme obstacle majeur à l'application des programmes le niveau des élèves qui ne semble pas pris en compte par les instructions ;
- Onze enseignants expriment des tensions avec le reste du programme, le temps consacré à l'enseignement de la littérature semble démesuré pour les maitres qui s'expriment, ils l'estiment concurrencer fortement l'enseignement de l'ORL ;
- Neuf enseignants estiment l'injonction de lire dix œuvres par an assez démesurée, difficilement applicable. La difficulté est perçue comme professionnelle ou comme une conséquence du niveau estimé des élèves ;
- Enfin, huit enseignants déplorent le peu d'outils existant et le manque de moyens pour s'approprier et mettre en œuvre un tel chantier. Ils évoquent entre autres la difficulté d'acheter les livres.

Il est notable que certains lieux communs au sujet de l'école apparaissent à travers ces discours. S'appuyant sur certaines difficultés inhérentes au système scolaire et aux faiblesses des élèves, ils explicitent le caractère inapproprié de ces instructions :

138 Il s'agit du traitement aux questions ouvertes 9 et 11

> *Ils ne tiennent, en aucun cas, compte des difficultés liées aux classes, de leurs particularités : comportement des enfants, effectif, niveaux très différents associés à des troubles du comportement, budget matériel, attente des parents, environnement classe. (Titulaire, études commerciales, 13 ans d'ancienneté, école rurale, CM1)*

Ces discours ne sont jamais liés à des difficultés particulières, à l'instar des propos cités ci-dessus dont l'auteur semble exercer dans un contexte sans problème particulier : il intervient auprès d'une classe de CM1 de vingt élèves qu'il qualifie de « motivés, vifs et spontanés ». La question des habiletés et de leur hiérarchisation transparait à travers d'autres citations qui posent les difficultés de déchiffrement comme un postulat inhérent à l'école élémentaire et segmentent les apprentissages en proclamant le béhaviorisme[139] comme modèle d'apprentissage adapté à ce degré :

> *Les difficultés de déchiffrement sont omniprésentes à l'école élémentaire… ce qui ne permet pas de faire rentrer véritablement la plupart des élèves déficients en lecture dans une culture littéraire. (Titulaire, 12 ans d'ancienneté, école en zone urbaine, CE1-CE2)*

Au vu de certaines déclarations, il semble que la progression dans le cycle se réduise à une programmation des habiletés et des compétences qui construisent l'acte de lire, l'un des « mythes » que Catherine Tauveron (1999) identifie comme un obstacle à un apprentissage de la littérature. Les déclarations sur les limites que ces enseignants perçoivent à la mise en place des programmes peuvent être considérées comme de véritables lieux de résistance, puisqu'elles influent sur les pratiques, sur le choix des textes, et des activités auxquelles ils confrontent leurs élèves en fonction de la représentation qu'ils ont de leur niveau.

## 1.3 Critères favorisant la réception des programmes

Les enseignants qui ont explicité les raisons d'un accueil favorable (Corpus QUEST), évoquent principalement quatre critères favorisant l'intégration de pratiques préconisées par les programmes. Ces critères rendent compte des conceptions de l'enseignement de la discipline *français* qu'expriment ces enseignants. J'en déduis, comme je le supposais au préalable de cette enquête, que la conception de la discipline influe sur la réception des

139. Je rappelle que cet « enseignement programmé […] se traduit par une segmentation des connaissances en petites unités et par un jeu de renforcements des bonnes réponses […] » selon Annick Weil-Barais (2004, p. 21), qui précise que cette conception de l'apprentissage « influence encore largement la conception d'outils pour l'enseignement […] ainsi que les pratiques pédagogiques, d'autant plus que les élèves sont jeunes, ou jugés « faibles » ou jugés « déficients ». Ainsi les enseignants et les éducateurs préfèreront poser des questions auxquelles les enfants savent répondre, plutôt que de les mettre en difficulté […] ».

programmes par les enseignants et que plus l'écart entre les programmes et leur représentation de la discipline (voire leurs pratiques) est réduit, plus la réception est facilitée.

Onze d'entre eux valorisent les dispositifs récents et les démarches qui leur semblent pertinentes, favorisant un autre enseignement de la littérature :

> *Faire en sorte que les élèves réfléchissent, induisent, entrent dans une démarche scientifique d'expérimentation est ambitieux, mais très enrichissant et prometteur. (Directeur, DEUG de lettres modernes, 15 ans d'ancienneté, école classée en REP, CM1-CM2)*

Cette démarche scientifique est explicitement associée dans le discours des enseignants à un enseignement de la littérature, à travers deux opérations cognitives auxquelles les enseignants se réfèrent : réfléchir et induire. Les apports d'un tel enseignement sont mis en valeur par ces enseignants pour des raisons variables. Certains évoquent la littérature comme une source de motivation pour les élèves, alors que d'autres associent l'enseignement de la littérature et l'éducation à la citoyenneté. Pour ces maitres, l'enseignement de la littérature renvoie à un apprentissage qui rend compte d'une intégration d'activités expérimentales vers une problématisation des textes impliquant l'élève.

Sept enseignants les estiment dans la continuité avec ce qu'ils faisaient auparavant. Nous verrons que de nombreuses pratiques se pérennisent indépendamment des prescriptions, elles sont intégrées dans des pratiques déjà existantes, elles sont recyclées en fonction de la lecture que les enseignants font des textes officiels. Cependant, ici, ce sentiment de continuité se situe au niveau d'une certaine adéquation avec l'évolution de la discipline comme en témoignent les places et rôles accordés à la BCD (BOEN, 1984) et à la grammaire de texte (MEN, 1992) dans le discours de ces enseignants. La littérature n'est pas identifiée à travers ces énoncés comme une discipline à part entière, elle bénéficie juste d'une place de choix. Lors des entretiens les enseignants valorisent ce critère. Ainsi, ils évoquent des pratiques anciennes, notamment celles de la maternelle quand ils y enseignaient :

> *MC12. 122 : ah/une libération/j'ai retrouvé la démarche de ce que je faisais en maternelle/j'ai retrouvé ma liberté/c'était difficile parce que je ne savais pas comment faire //comment dire avant/j'avais fait une première année ici au CM2 c'était des questionnaires ou alors la lecture suivie en classe*

Cette allusion à la maternelle n'est pas un fait isolé dans ces discours. Certains enseignants évoquent leurs pratiques, leurs démarches d'enseignement à l'école maternelle comme une référence pour penser l'enseignement de la littérature au cycle 3. Il ne s'agit

pourtant pas (d'après le discours analysé) de percevoir cet enseignement dans la continuité du cycle 1, mais de le penser à partir d'une conception de cet enseignement et, par conséquent, de le recycler en le transformant pour l'adapter au cycle 3. Ce qui est particulièrement valorisé à travers cette référence, c'est une certaine forme de réception du texte où l'oral et la subjectivité dominent et, surtout, où la parole de l'élève est plus valorisée par l'enseignant que l'attente de la réponse précise. Je note aussi que les changements annoncés par ces textes officiels peuvent donner l'impression de correspondre à ce que les enseignants pratiquent déjà au cycle 3. En effet, MC9 estime que le changement de ses pratiques est bien antérieur aux programmes en vigueur. Je le rencontre quelques semaines avant son départ en retraite, il évoque sa carrière et le point départ du changement qu'il situe, il y a une vingtaine d'années. Le changement concerne surtout l'usage du manuel qui rapidement dans son école a été remplacé par les œuvres de littérature de jeunesse qui permettaient : « de montrer ce que voulait dire l'auteur » (MC9 : 6) et cela bien avant les programmes de 2002. Ce changement fut guidé par la demande institutionnelle d'une inspectrice qui a « sévi autrefois » dans la circonscription où il enseigne − où il a enseigné toute sa carrière − et probablement est-il aussi dû au travail en équipe (MC9 : 4 et *sqq*.).

Pour six autres enseignants, l'adhésion à ces programmes s'est construite à travers la lecture des documents d'accompagnement et les ouvrages parus sur la question dont, à mon grand regret, les maitres ne citent pas les références. Ces enseignants semblent en recherche et en création, ils évoquent de nombreuses activités autres que celles prescrites, que par ailleurs, ils déclarent bien intégrer dans leurs pratiques. Leur ancienneté est très variable dans ce groupe, mais on peut identifier une fourchette de cinq à plus de trente ans d'exercice du métier. Contrairement aux enseignants précédents, ceux-ci construisent l'évolution de la discipline du *français* à travers l'appropriation d'outils.

Enfin, cinq de ces professeurs des écoles apprécient l'aspect « innovant », « autre », « moins traditionnel ». Ces enseignants valorisent les changements prescrits comme relevant d'une nouvelle approche scolaire du texte littéraire qui instaure un autre rapport à la lecture sans évoquer la conception d'un champ disciplinaire à part entière. Le discours de ces enseignants dénote la spécificité de cet enseignement en termes de rupture avec des pratiques plus traditionnelles.

Par ailleurs, la réception de ces textes officiels peut dépendre de deux autres critères que le corpus ENT met en valeur : l'expérience professionnelle et la formation continue.

Le changement peut s'imposer à la suite d'une expérience professionnelle et surtout il peut être le fruit d'une rencontre avec une œuvre littéraire qui impose aux enseignants de penser autrement l'enseignement de la lecture et de la littérature en classe. Ces expériences et réflexions trouvent dans le texte des programmes des pistes qui vont faciliter leur appropriation singulière. L'enseignant MC8 évoque la rencontre avec une œuvre littéraire, *Little Lou* de Jean Claverie et une modalité de lecture à laquelle cette œuvre est favorable. Le format de l'album et l'alternance entre récit et BD lui ont permis d'intégrer des pratiques qu'il associe au DI, et à partir desquelles il déclare vouloir penser la lecture des autres œuvres lues en classe :

> *MC8 6 : Little Lou ça a été ma première entrée vers une autre façon ++ et actuellement je suis en train de chercher comment aller un petit peu plus loin dans le sens de Little Lou avec les autres ouvrages*

Pour cet enseignant, le changement est lié à un évènement précis qui induit une réflexion inscrite dans le temps, qui passe par une phase de cohabitation de plusieurs pratiques de lecture en classe. De son côté, MC12 évoque le jour de sa dernière « belle prep » (MC12 : 364 *sqq.*) et narre sa rencontre avec le texte littéraire dans toute sa complexité. Une expérience qui l'a amenée à changer toute sa pratique, en particulier à questionner autrement le texte en donnant aux élèves une réelle place dans ce questionnement, et plus seulement une place de répondeurs. Cette expérience me semble extrêmement importante dans la mesure où l'enseignante exprime ici une difficulté qui déclenche une réflexion professionnelle et réinterroge ses pratiques. La perception de la difficulté de ses élèves et son analyse devient une difficulté professionnelle et un défi à relever : comment entrer dans un texte où les implicites sont si nombreux qu'ils deviennent un obstacle à la compréhension et à la tâche scolaire de la réponse à la question ? Cette expérience devient la focale à travers laquelle elle reçoit, perçoit et pratique le DI, qui est alors perçu comme la piste à suivre pour résoudre ces difficultés et permettre aux élèves de questionner eux-mêmes le texte. Le changement qu'elle évoque est beaucoup plus radical et rapide que celui qu'évoque MC8 qui ne déclare pas avoir été confronté à une quelconque difficulté, mais juste avoir été sensibilisé à une autre façon de faire. Le changement s'inscrit dans l'histoire de chaque pratique enseignante et s'impose en fonction des raisons pour lesquelles il est envisagé. Il en ressort une certaine satisfaction lorsque le changement est accompli.

L'enseignante MC5 exprime, quant à elle, une certaine sérénité retrouvée en se libérant de contraintes que lui imposait son travail de préparation, bien que celui-ci soit

toujours très important. Elle estime, à présent, être moins focalisée sur sa fiche de préparation et les questions prévues à l'avance, ce qui lui permet de mieux prendre en compte la parole des élèves (MC5 : 90). En cela le changement accompli apparait dans le discours des enseignants comme irréversible, en partie parce qu'il répond à des attentes :

> *MC2. 242 : c'est vrai que pour moi c'était facile/j'attendais que ça change /,mais sans ça/je ne savais pas comment changer alors que maintenant ça me semble évident/c'est un confort/un bonheur +*

Ces programmes arrivent à un moment où ces enseignants ont envie de changer leurs pratiques et les pistes qu'ils proposent répondent à des questions professionnelles. Ils ne sont par conséquent pas perçus pour leur spécificité, mais plutôt par les réponses que les enseignants y trouvent et qui favorisent une conception du DI à partir d'un espace de la parole des élèves qui est revu parce que ces enseignants voulaient le réviser.

D'autres enseignants valorisent la formation continue, en particulier les stages de circonscription et le travail en équipe (MC1 ; MC2 ; MC3 ; MC4 ; MC10). Dans l'extrait suivant MC2 rapporte son enthousiasme lié au stage et son envie de convaincre ses collègues des bienfaits des changements qu'elle entrevoit :

> *MC2. 156 : [...] + on a commencé par un stage et ben ce stage /// ( ...) on a réfléchi/avec le recul je pense qu'on s'était réuni et on a réfléchi à ce que l'on pourrait faire et on repartait dans nos classes/on essayait et on revenait et on partageait et ça a duré une année/ça s'est essoufflé et après je pense que chacun de son côté a continué + ouais/et je vous dis après en revenant/moi j'en parlais/aux collègues/j'en parlais et je leur disais ben on pourrait faire ça/ça et puis après c'est pareil/les autres ont commencé et puis/c'est pas compliqué je crois + non, mais je pense que tout le monde peut se régaler avec ça + on ne peut pas dire moi j'aime pas faire de la littérature c'est pas possible/donc voilà !*

La présentation de ces programmes officiels en formation initiale n'est pas le gage d'une réception plus favorable. MC10 (MC10 : 58) comme d'autres, évoque les questionnaires de lecture. Mais son discours dénote une volonté de justifier une pratique que sa formation initiale n'a pas valorisée, voire a dû proscrire. Cependant, ce que ces enseignants formés initialement aux programmes de 2002 évoquent ce sont aussi leurs propres pratiques d'élèves et leurs représentations communes, socialement construites de cet enseignement. Le questionnaire de lecture demeure une référence dans le cadre d'un enseignement de la lecture et de la compréhension, au même titre que la dictée pour l'enseignement de l'orthographe. (Chervel, 1998) et qu'il puisse être *détrôné* par le DI ne se conçoit pas aisément.

### *Éléments de conclusion*

L'analyse de ces déclarations au sujet de la réception des programmes de 2002 éclaire des réceptions contrastées en fonction du parcours des études et de l'expérience professionnelle. Les résistances formulées s'appuient d'une part sur une mise en œuvre perçue comme confuse et les enseignants n'en visualisent pas les finalités et d'autre part sur des représentations de l'école primaire en tension avec ces programmes, mais en aucun cas elles ne portent sur le contenu même de ces programmes, si ce n'est à la marge, les horaires.

Si la réception des textes officiels qui instituent la littérature parait plus aisée pour les maitres ayant un cursus et une culture plutôt littéraires ou en SHS, il apparait à la lecture des énoncés que d'autres enseignants accueillent favorablement ces prescriptions. Leur conception de la discipline du *français* ainsi que la place qu'ils octroient au texte littéraire jouent un rôle incontestable dans l'accueil réservé aux nouvelles instructions. Pour certains enseignants ces programmes sont en adéquation avec leurs représentations de l'enseignement de la littérature ou répondent à des questions professionnelles, pour d'autres au contraire, ils sont plutôt hermétiques, difficiles d'accès. Les changements prescrits sont d'autant mieux perçus qu'ils paraissent proches des pratiques existantes ou des représentations que les enseignants ont de cet enseignement. Il en résulte que le texte des programmes de 2002 n'est parfois pas perçu comme une rupture avec des pratiques anciennes, mais dans le prolongement de ce que les enseignants font déjà. Ils peuvent aussi être une force d'accompagnement à des changements attendus ; certains enseignants y trouvent des réponses et des propositions qui leur conviennent à un moment précis de leur carrière.

Au vu de ces déclarations, il semble nécessaire de s'interroger sur les changements réels que ces prescriptions occasionnent, les changements que les enseignants perçoivent, ceux auxquels ils tentent de répondre et ceux auxquels ils résistent.

## 2 Évolution déclarée de l'enseignement de la lecture et de la littérature

Le discours des enseignants permet d'identifier à la fois des évolutions conscientes des pratiques et des lieux de résistance à des changements préconisés par les programmes de 2002, qui peuvent être compris et ne pas être pris en compte dans les pratiques déclarées. Ma réflexion porte sur deux éléments : les critères de choix des textes et la perception des apprentissages visés.

## 2.1 Évolution du corpus des œuvres lues ?

Les critères de choix les plus déclarés sont au nombre de quatre, comme en témoigne le tableau ci-dessous[140] :

| Critères de choix des œuvres | très rarement | Occasionnellement | Souvent |
|---|---|---|---|
| critère thématique | 5 | 6 | 67 |
| critère complexité longueur | 11 | 22 | 45 |
| critère lectures programmées | 11 | 22 | 43 |
| critère recommandations des listes | 10 | 27 | 41 |

4. Tableau : Quels sont vos critères pour choisir les textes littéraires pour votre classe ? (Question à choix multiples ; résultats ordonnés par ordre décroissant à partir de la variable « souvent »)

Soixante-sept sur soixante-dix-huit enseignants déclarent choisir les œuvres en fonction du critère thématique, quels que soient le contexte d'enseignement, le niveau dans le cycle et l'ancienneté.

Le second critère concerne la longueur des textes et la place accordée à l'œuvre intégrale. Les enseignants déclarent ensuite valoriser un programme de lecture en fonction des textes déjà lus et à lire, et des apprentissages qui se planifient. Enfin le quatrième argument concerne les recommandations que proposent les deux listes de référence (MEN 2002b, 2004), elles guident quarante et un sur soixante-dix-huit enseignants. Le discours des enseignants lors des entretiens permet d'affiner ces déclarations et de mieux comprendre les raisonnements qui sous-tendent ces pratiques déclarées. Je propose d'éclairer certaines de ces déclarations qui laissent entrevoir une conception favorable à la pratique du genre DI.

### 2.1.1 La place de l'œuvre intégrale

Lors des entretiens (corpus ENT), les enseignants déclarent que depuis 2002 ils confèrent une place plus importante à l'œuvre intégrale. Le corpus de textes cités est caractérisé par une grande variété de textes essentiellement issus de la littérature de jeunesse. Ce qui peut apparaitre comme une caractéristique du cycle 3 dans la mesure où cela contraste avec les travaux de Laurence Pasa et Claire Bèges (2006), mais aussi avec les travaux antérieurs de Éliane Fijalkow (1999) qui observent un usage très restreint des œuvres

140. Il s'agit d'un tableau à question à choix multiples. Les résultats sont ordonnés par ordre décroissant à partir de la variable « souvent ». Les variables ont été regroupées (jamais et rarement ; souvent et très souvent) afin de rendre les résultats lisibles.

littéraires au cycle 2 au profit des manuels de lecture. J'observe la tendance inverse. Les enseignants que je rencontre et qui enseignent au cycle 3, ont pour la plupart mis à l'écart le manuel de lecture, qui n'est plus utilisé que lors des ateliers de lecture, pour des activités qui selon eux ne relèvent pas de l'enseignement de la littérature, mais plutôt de la lecture (MC8 et MC10). Ce qui m'amène à interpréter que leur discours associe l'œuvre intégrale à cet enseignement, mais il associe également le DI à la lecture de l'œuvre lue intégralement, de préférence en classe[141].

### 2.1.2 La quantité de texte à lire

Depuis 2002, la quantité de textes à lire en une année est toujours objet de discussion et les discours des enseignants (corpus QUEST et corpus ENT) s'en font écho. J'ai déjà évoqué cette contrainte comme un obstacle perçu à la mise en œuvre des programmes (*supra* p. 179), toutefois il apparait que le discours des enseignants du corpus ENT éclaire autrement ces contraintes dès lors qu'elles ne sont plus envisagées comme des obstacles.

Le fonds de livres de l'école, les séries achetées doivent être « rentabilisés » - terme récurrent des entretiens - et pour certains enseignants, il est rassurant d'avoir tous ces livres à disposition, d'autant que des questionnaires sont prêts (MC2 : 12). MC8 trouve un grand confort dans ces séries qu'il a complétées au fur et à mesure des années : chaque élève a aujourd'hui un livre. MC7 travaille l'œuvre de Pennac *L'œil du loup* par dépit, la série existait dans l'école et il n'y avait pas de budget disponible pour faire d'autres achats. Pour deux autres enseignantes, l'existence des séries scolaires n'est pas valorisée puisqu'il leur est impossible de travailler la même œuvre deux années consécutives. MC4 déclare lors de l'entretien ne pas lire l'intégralité de l'œuvre qu'elle étudie en classe pour ne pas influencer ses élèves, elle réitère cette déclaration en classe[142] :

> *MC4 351 : [...] je le lis en même temps que vous le livre/je ne le lis jamais en entier le livre avant/je le découvre avec vous/parce que sinon je vous guide trop/je ne vous laisse plus vous exprimer/voilà et vous/vous le savez, mais je le dis à madame D. /je ne fais jamais une œuvre deux années en suivant +++ et donc ce que je veux c'est que vous émettiez toutes les hypothèses possibles*

Par ailleurs, elle n'est pas la seule à déclarer ne jamais travailler deux années en suivant une même œuvre. MC12 justifie ainsi cette attitude professionnelle réfléchie :

141. Je spécifie de « préférence » étant donné que lors des séances observées, les œuvres ont été lues dans deux classes (C5 et C6) hors temps scolaire.
142. Je cite cette fois-ci le discours de l'enseignante lors de la situation de classe.

> *MC12. 108 : bon, mais c'est pervers pour moi de reprendre d'année en année un texte*
> *109 : pervers ?*
> *MC12. 110 : pervers parce que du coup t'attends/tu les regardes et tu attends*

Ces propos m'amènent à penser que ces enseignants verbalisent une conception de l'enseignement de la littérature et de l'interprétation du texte qui parce qu'elle se construit sous la forme de débat ne devrait pas être guidée, comme si laisser un espace à la parole de l'élève pour s'exprimer sur sa lecture singulière du texte n'est possible que si l'enseignant n'a pas en sa possession toutes les solutions. Cette conception est pour moi heuristique des pratiques du genre que j'observe et dont je rendrai compte dans la partie suivante.

Toutefois, leur discours montre que la quantité des œuvres à lire évolue sans pour autant respecter la quantité conseillée, à savoir dix livres par an. De manière assez générale, il apparait que le calendrier scolaire impose un rythme de travail et donc un rythme de lectures. Les lectures se programment en intégrant la contrainte temporelle. MC8 alterne un livre en littérature et ensuite un travail plus technique en lecture, qui se réalise : « à partir des évaluations et d'une batterie d'exercices où là / ils ont des ateliers de lecture et ils savent qu'ils se perfectionnent » (MC8 : 54). MC7 déclare également alterner des lectures sur une période, mais son choix porte sur un roman où chaque élève a un livre et ensuite un album ou une BD où un seul exemplaire est à la disposition de la classe. Une majorité des enseignants déclare travailler un à deux livres au maximum par période alors que trois enseignantes (MC12 ; MC6 ; MC5) très engagées dans divers projets proposent plusieurs lectures en même temps. C'est ainsi que MC6 cite trente-six textes (*cf. infra* p. 752) qui correspondent aux diverses modalités de lecture qui cohabitent dans la classe et qui alimentent le projet de l'année : écrire et monter un spectacle qui rende compte de l'histoire de divers instruments de musique à travers le monde. La quantité de textes dans cette classe est importante et significative des changements. En effet, MC6 évoque un projet qui a déclenché le « fourmillement d'idées » et qui s'est avéré être en contradiction avec les programmes de 2002 :

> *MC6. 160 : Mme l'inspectrice m'a convoquée dans son bureau et m'a dit// j'ai un projet pour toute votre école et vous allez travailler sur Marguerite Yourcenar/puisqu'elle faisait partie à l'époque du Mont Noir/et on a travaillé sur Marguerite Yourcenar toute une année/et là/c'est de là qu'est venu tout ce fourmillement d'idées parce que là/on a travaillé de la maternelle petite section jusqu'au CM2/sur un texte très compliqué quand même/c'était très compliqué et sans financement/c'est-à-dire qu'on s'est débrouillé tout seul/donc on a acheté les livres et c'est pour ça que c'est un projet absolument génial donc on a travaillé toute l'année sur ce texte-là/alors je vous dis pas*

> *quand les documents d'application sont arrivés et qu'on a vu qu'il fallait travailler un livre sur 15 jours de temps/je suis allée la voir et je lui ai dit/on est pas du tout dans les textes-là Mme l'inspectrice + bon elle a dit/on l'a fait avant*

Travailler toute une année sur l'œuvre d'un auteur fut une expérience enrichissante que les programmes de 2002 semblent remettre en cause d'après cette enseignante. Cette tension entre les prescriptions nationales et les projets de l'équipe locale est régulièrement verbalisée par des enseignants très impliqués et qui sont parfois plus innovants qu'exécutants[143]. Dans le cas présent, les projets vont demeurer, mais prendre en compte la quantité de textes à lire, qui prend la forme de diverses modalités de lecture. C'est ainsi que dans certaines classes, les élèves lisent jusqu'à trois livres à la fois : celui qu'ils peuvent choisir, lire à la maison et présenter en classe ; celui qui accompagne un projet de classe ; celui est qui étudié en classe et fait l'objet d'apprentissages précis. À ces modalités de lecture, s'ajoute une autre modalité assez fréquente à l'école primaire qu'est la lecture à haute voix de l'enseignant : « ah oui parce que tout à l'heure/j'ai oublié de vous dire tous les jours je leur lis un livre » (MC6 : 72). D'autres enseignants évoquent cette lecture réalisée par le maitre, parfois très ritualisée, ayant lieu à un moment précis de la journée ou de la semaine. Pour MC2 cette « lecture feuilleton », telle qu'elle la nomme, participe à la construction d'une culture partagée de la classe (MC2 : 78).

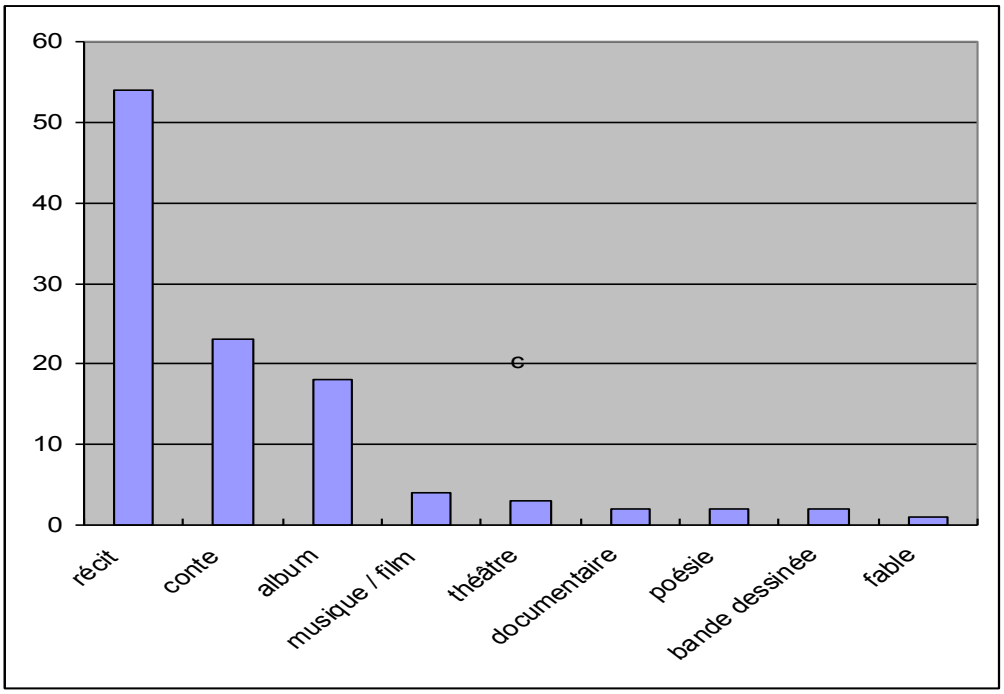
Cette augmentation déclarée de la quantité de textes lus en classe répond à des projets de lecture qui évoluent ainsi que des modalités de lecture qui se diversifient.

### 2.1.3 La place privilégiée des récits

Force est de constater que la catégorie du récit occupe une place privilégiée dans ce que rapportent les discours des enseignants. Si je me réfère à la classification proposée des genres textuels par les documents d'accompagnement des programmes (MEN, 2002b, 2004) on se rend compte que certains « genres » et « formes » dominent particulièrement [144]:

143. Je renvoie le lecteur au travail mené avec Brigitte Monfroy dans le cadre de notre recherche collective qui éclairait bien cette tension et même parfois une certaine contradiction entre les projets des enseignants et les prescriptions. Certains enseignants rencontrés avaient, bien avant la prescription des IDD, mis en place des projets assez similaires qui étaient alors porteurs de sens, alors que les prescriptions l'étaient nettement moins et ne semblaient pas répondre aux difficultés locales telles que les enseignants les analysaient (Dias-Chiaruttini, 2007b).

144. Ce corpus de textes reconstitué, ici, tient compte des cent deux titres que les enseignants ont déclaré lire en un an dans leur classe. Ces déclarations ne concernent que les textes que les enseignants déclarent et se remémorent. D'une classe à l'autre la quantité de textes cités est très variable et ne rend pas nécessairement compte de toutes les lectures effectuées. Il se trouve en annexe 8 (*infra,* p. 752).




5. Tableau : Pratique déclarée des genres textuels

J'ai ajouté une catégorie pour prendre en compte les références musicales et filmographiques qui accompagnent la lecture de certains textes en classe. Certes cette classification est discutable, comme toute classification, mais elle laisse percevoir une conception d'organisation officielle de la bibliothèque scolaire. Elle montre néanmoins que les récits, les contes et les albums représentent respectivement 54 / 23 / 18 sur 102 œuvres citées. Ce constat ne présente aucune nouveauté, il est assez conforme aux résultats qu'expose Sylvie Dardaillon (2009). Toutefois, la place des albums est à souligner dans la mesure où au cycle 3 elle apparait comme une nouveauté dans les pratiques, d'après les enseignants :

> *MC4. 137 : +, mais il y a 10 ans quand on travaillait autrement la littérature et +++ je ne me souviens plus d'avoir porté autant d'importance à l'album/par exemple + je suis toujours en recherche de nouvelles lectures avant non/les textes tournaient +++ maintenant on se renouvèle quand même beaucoup*

Sylvie Dardaillon (2009) relève un attrait restreint pour « l'iconotexte » à savoir les albums et les bandes dessinées (idem, p. 85 *sq.*) que je retrouve en creux dans les discours analysés. Néanmoins, les problèmes que pose la lecture de l'album, notamment à travers la double lecture texte-image, favorisent une conception et une pratique du DI. (*cf.* MC4, *infra,* p. 631, *sqq.*)

Les textes théâtraux et poétiques sont nommés, mais de façon réellement minoritaire. Certains enseignants n'évoquent pas ces genres textuels et d'autres leur accordent une place singulière. Le texte de théâtre est toujours associé aux projets de la classe alors que la poésie trouve plus facilement une place dans l'organisation de la semaine. Elle s'apprend et se récite et ses vertus sont nombreuses (MC7 : 149). MC12 aimerait prendre en charge cet enseignement pour précisément le mener autrement, mais il revient au collègue qui partage sa décharge de maitre formateur. Pour MC5 et MC6 le texte poétique intègre les projets en littérature au même titre que les autres textes étudiés et lus, elles déclarent lire des recueils de poésie et transposer en spectacle des poèmes, comme tout autre texte littéraire. Seule MC4 évoque la poésie comme une forme littéraire à part entière à laquelle elle consacre beaucoup d'importance :

> *MC4. 127 : et tout à l'heure vous me demandiez si l'interprétation je la faisais à l'oral/en poésie beaucoup plus parce que là je ne leur demande pas d'écriture/,mais ce qu'ils ressentent/la perception et les émotions qu'ils peuvent ressentir à la lecture pour moi là ça se fait à l'oral effectivement + oui c'est vrai qu'en y réfléchissant le texte poétique/là tout est possible/tout est interprétable/chacun peut l'interpréter parce qu'il y a encore plus liberté dans le texte poétique/même s'il y a des objectifs qu'il raccroche/il faut que les enfants sachent repérer un champ lexical/qu'ils connaissent un minimum sur l'étude des vers + et après ça/vous nous donnez un vrai débat interprétatif toi tu penses que c'est l'amour et pourtant le champ lexical c'est celui de la mort donc voilà/,mais de prime abord à l'écoute d'un poème je pense que l'interprétation est beaucoup plus à leur portée que le texte narratif*

Cette dernière citation me semble particulièrement intéressante puisqu'elle laisse présager d'une évolution du genre DI consacré à la réception du texte poétique alors que les modèles didactiques ne le formalisent qu'en s'appuyant sur la compréhension du texte narratif.

### 2.1.4 Rapport ambigu aux listes de référence

Les données du questionnaire montrent que plus de la moitié de l'effectif des enseignants déclare connaitre les documents des deux listes de référence (MEN, 2002, 2004) et s'y référer, pourtant, lors des entretiens, le discours est beaucoup plus nuancé. Seulement trois enseignantes du corpus ENT (MC11 ; MC12 ; MC7) font allusion aux documents d'accompagnement qui établissent les listes des œuvres recommandées, conseillées pour le cycle 3, mais une seule d'entre elles déclare que c'est un outil de référence dans l'école (MC7 : 113). Les autres enseignants évoquent davantage les limites de ces outils. Telle MC11 qui exprime des regrets au sujet d'une lecture qu'elle a choisie − *La sortie au théâtre* de Karl

Valentin − en faisant, dit-elle, « confiance à la liste », « bien trop difficile, il a fallu l'achever rapidement » confie-t-elle (MC11 : 170).

Néanmoins, le corpus des textes lus en une année scolaire (*infra,* annexe 8, p. 752) montre que les titres figurant sur les listes de 2002 et 2004 sont assez représentés. Au total plus de 37% des titres cités (trente-huit titres sur les cent douze cités et déclarés lus en une année) sont issus de ces listes. Que ces documents d'accompagnement des programmes soient une référence ou ne le soient pas, un outil professionnel valorisé ou oublié, les œuvres choisies par les deux commissions dirigées par Henriette Zoughebi et Christian Poslaniec pour construire une culture partagée semblent relativement connues et lues dans ces classes. Ainsi, je pense que ces recommandations sont relayées dans les écoles par diverses modalités que sont les stages, les échanges entre collègues, mais aussi l'outil Internet et le nombre de fichiers disponibles en ligne au sujet de ces œuvres. Lors des séances observées, j'ai pu identifier certains de ces documents issus de sites connus de maisons d'éditions (*infra,* annexe 10, p. 761), de sites plus ou moins officiels (CRDP, sites des circonscriptions, etc.). Par ailleurs, il se trouve que le corpus des textes, sur lequel portent les DI que j'observe, présente une majorité de textes recommandés par les listes de référence de 2002 et 2004, au total neuf sur douze. Certains ont d'ailleurs disparu de la liste de 2007[145]. Trois textes - *Au pied du mur* d'Hélène Montardre, *L'enfant océan* de Jean-Claude Mourlevat, *La logeuse* de Roald Dahl - ne figurent pas sur les listes, mais ce sont néanmoins des œuvres d'auteurs cités par les documents officiels. Ces enseignants n'ignorent pas l'existence des documents d'accompagnement, cependant, lors des entretiens et lorsqu'ils m'ont annoncé le texte choisi pour la séance, ils se réfèrent très peu aux listes, mais ils ne semblent pas en méconnaitre le contenu…

### 2.1.5 Rapport ambigu à la complexité des œuvres

Le discours des enseignants sur les textes qu'ils choisissent de lire en classe témoigne d'une connaissance et d'une identification des *résistances* que posent ces textes[146], qui

145. La liste parue en 2007 est composée de 300 titres dont cent vingt sept datent de la liste de 2002, cent trente sept titres correspondent aux recommandations de 2004. Ce sont ainsi au total quatre-vingt-dix nouveaux titres qui sont proposés à la place des titres de listes précédentes, puisque en 2004, cette liste comportait déjà 300 titres d'ouvrages.

146. Je n'avais pas prévu initialement de présenter les textes choisis lors des séances du fait même que j'ignorais les titres que les enseignants choisiraient. C'est au fur et à mesure des séances et de leurs propos que je me suis intéressée à leur présentation des textes et surtout à un discours qui m'a semblé très conventionnel, très homogène, d'autant qu'il était spontané et que je m'empressais de conserver quelques notes, ou parfois des enregistrements, puisque j'étais en train de tester le matériel. J'ai ainsi recueilli, un discours qui rend compte de normes scolaires, un discours institutionnalisé sur ces œuvres. J'ai exploité ce discours à partir de notes relevées sur place ou lors de l'analyse des enregistrements. Ce sont cependant les

pourraient laisser croire que la mission des listes de référence qui consistait à guider les enseignants vers des textes résistants soit relevée.

Ces textes font appel à des savoirs culturels importants que les enseignants exposent. Les quatre œuvres de Jean Claverie, Évelyne Brisou-Pellen, Michael Morpugo et Hélène Montardre renvoient à des périodes historiques précises qui nécessitent certaines connaissances. Ainsi MC8 et MC12 rappellent que *Little Lou* de Jean Claverie fait allusion à la grande dépression, à la guerre des gangs, à la mafia, aux conditions de vie du peuple noir américain dans les années 1930, à la naissance du jazz et du blues. *La vengeance de la momie* d'Évelyne Brisou-Pellen emmène les élèves en Égypte et les confronte au pillage des tombeaux et des pyramides, « sport local à travers les siècles » précise l'enseignant MC10 qui a fait des études en histoire de l'art. Il faut se familiariser avec l'histoire et les noms des Dieux égyptiens et notamment comprendre que le chacal, qui accompagne le héros Khay, n'est qu'un Dieu qui *protège* la momie que l'enfant transporte, à moins qu'il ne la surveille pour protéger l'humanité… MC5 rapporte que *Le secret de grand-père* de Michael Morpugo mélange plusieurs récits qui se déroulent à des périodes différentes, notamment celle de l'industrialisation et celle de la Première Guerre mondiale. Parallèlement, selon l'enseignant MC3 l'expropriation des agriculteurs pour construire les grands axes routiers est une thématique que les élèves ont à s'approprier pour comprendre *Au pied du mur* d'Hélène Montardre.

Par ailleurs, le discours des enseignants laisse transparaitre quelque chose qui relève d'une mise en scène de l'intertextualité. Ce discours permet de percevoir une certaine attention portée aux liens et aux références entre les textes (Genette, 1982), mais aussi parfois est-il possible de percevoir à travers ce discours, de façon implicite, l'approche d'une intertextualité comme effet de la lecture (Riffaterre[147], 1980). MC11 programme dans le

---

seules données que je n'ai pas transcrites et qui figurent de façon intégrale dans les documents de recherches présentés en annexe.

147. L'intertextualité est une notion majeure qui a influencé les programmes de 2002 et qui est à l'origine de la conception de la lecture en réseau qui accompagne une certaine conception du genre DI où les liens entre les textes viennent enrichir, valider l'interprétation d'un texte. D'après Tzevan Todorov (1981), cette notion est un des schèmes de l'interprétation, elle est d'ailleurs l'un des critères de la littérarité des textes. Parmi les diverses approches de la notion (pour une approche historique de la notion, *cf.* Nathalie Limat-Letellier et.Marie Maguet-Ollagnier 1998) je retiens celles de Gérard Genette et de Michael Riffaterre dans la mesure où elles me semblent ici, en filigrane, expliciter les propos des enseignants, non pas que je présuppose que les enseignants se réfèrent implicitement à ces théories, mais que ces dernières pourraient être implicitement transposées à l'école et que le discours des enseignants rendrait compte des nuances théoriques. Gérard Genette (1982), dans *Palimpsestes*, élargit la notion dans une théorie de la transtextualité, et identifie cinq types de relations intertextuelles : intertextualité ; paratextualité ; métatextualité ; architextualité, hypertextualité. De son coté Michael Riffaterre (1980, p.4) déclare : « L'intertextualité est la perception par le lecteur de rapports entre une œuvre et d'autres, qui l'ont précédée ou suivie ». Elle est, par conséquent, un effet de la lecture, ce qui lui permet de distinguer deux régimes de l'intertextualité, l'un

courant de l'année la lecture du *Petit Poucet* de Charles Perrault pour étudier en fin d'année *L'enfant océan* de Claude Mourlevat, afin que les élèves rappellent l'hypotexte. Ce texte est étudié dans deux autres classes, celles de MC7 et de MC9. Dans la première les liens intertextuels ne sont pas évoqués dans la seconde le texte est lu à la suite du texte de Claude Mourlevat pour « voir si les élèves y pensent ». Trois collègues (MC5, MC6 et MC12) déclarent travailler une œuvre phare en classe et proposer d'autres lectures en rapport avec le thème ou le genre qui circulent dans la classe, afin de permettre aux élèves d'enrichir leurs connaissances, mais aussi de construire les liens. Lorsque MC2 et MC9 évoquent les textes qu'ils ont choisis pour le DI[148], à savoir *Les trois cochons* de Wiesner et *L'enfant océan* de Mourlevat, ils me les présentent (juste avant la séance) comme des réécritures contemporaines de contes traditionnels et relèvent des indices précis qui doivent permettre aux élèves de construire les liens. Ainsi, leur discours montre qu'ils tissent en tant que lecteurs les liens intertextuels entre ces œuvres choisies, cependant leur objectif est précisément de vérifier que les élèves les construisent et non d'en induire la construction. MC3 rappelle que c'est plutôt aux élèves de rapprocher les œuvres au gré de leurs lectures, de leur « mémoire », de leur « affect ». Ces liens ne sont pas des apprentissages explicites, mais le rôle du DI, tel qu'il transparait ici, est de permettre l'évocation de ces liens sans qu'ils soient proposés par les enseignants.

De manière générale, le discours des enseignants met surtout en valeur l'histoire racontée qui est susceptible d'intéresser les élèves. L'intérêt supposé des élèves pour ces œuvres réside essentiellement dans l'émotion et les thématiques de ces textes choisis. Les enseignants (à l'exception de MC9 et MC3 qui ne verbalisent pas cette attente) veulent provoquer ou attendent une réaction chez leurs élèves qui ouvre sur l'expression du gout, l'identification aux personnages et une réflexion sur la fiction en tant qu'histoire vraie, plausible.

La présentation de ces œuvres construite à partir du discours des enseignants montre une assez grande homogénéité de critères scolaires pour qualifier une œuvre littéraire. Elle rend compte d'un discours formalisé qui se retrouverait volontiers dans les œuvres

aléatoire et l'autre obligatoire qui relève d'une compétence du lecteur pour lire correctement les présupposés du texte (*ibid.* p.5). Ces présupposés théoriques de la notion me semblent être valorisés par les programmes de 2002 et notamment le discours des documents présentant les œuvres (MEN 2002, 2004) où certains rapprochements de textes sont prescrits et présentés comme des effets de la lecture à mener en classe, valorisant certains passages des textes et certains types de relations. Je pense que ces notices, véhiculées par d'autres médias que ces documents de référence, notamment Internet, sont connues des enseignants.

148. Il s'agit des notes de terrain recueillies lors des séances observées.

pédagogiques, dans les fichiers de lecture, dans les documents d'application de 2002 et de 2004. Un discours scolaire sur les œuvres littéraires qui convoque la noosphère, des textes officiels aux travaux des didacticiens, vulgarisés par les fichiers, les ouvrages récents autour de la lecture des œuvres longues. Pourtant tous ces enseignants n'évoquent pas spécialement des lectures professionnelles[149], ce qui m'amène à supposer l'existence d'un discours qui accompagne les œuvres qui entrent à l'école dont les enseignants se font ici l'écho et que je reconstruis. Par ailleurs, spontanément tous ces enseignants témoignent d'une très grande importance accordée à l'histoire racontée et aux valeurs éthiques, morales abordées par ces textes, ce qui me semble constituer une caractéristique majeure de la lecture du texte littéraire à l'école, voire d'une pratique déclarée du genre DI, comme nous verrons *infra*.

## 2.2 Modes de programmation des textes lus

### 2.2.1 Les apprentissages visés

Les enseignants choisissent les textes en fonction d'un certain nombre de contraintes et des logiques de programmation diverses. Les choix des œuvres sont aussi guidés par des activités que les enseignants favorisent et qu'ils associent à un enseignement de la littérature. Il s'agit du premier critère que les enseignants évoquent lors de la question ouverte concernant leurs critères des choix des œuvres. Trente-cinq citations sur les soixante-cinq exprimées concernent les apprentissages visés et se déclinent en cinq sous-catégories : varier les genres (16 citations) ; construire une culture à partir de lectures incontournables et des liens intertextuels (7 citations) ; en lien avec les apprentissages relevant de la maitrise de la langue, l'ORL (5 citations) ; en rapport avec le projet d'écriture (4 citations)[150] ; construire des projets interdisciplinaires en lien avec l'histoire, les arts visuels (3 citations).

Lors des entretiens, les enseignants explicitent ces choix concernant les apprentissages qu'ils associent à l'enseignement de la littérature. Cinq enseignants sur douze choisissent des textes en fonction des productions écrites des élèves et des difficultés en langue qui s'y révèlent. MC2 (MC2 : 180) recourt à l'album *Surtout n'ouvrez pas ce livre !* de Michaela Muntean, Pascal Lemaître pour travailler la négation. Cinq autres enseignants, comme MC10, insistent sur les liens avec la production écrite et le rôle de cette activité sur la réception/compréhension du texte :

149. À l'exception de trois enseignantes (C5, C6 et C12).
150. Dans une autre question portant sur les activités que les enseignants valorisent en classe, la production d'écrit est mise en valeur.

> *MC10. 28 : l'écrit alors il intervient à différents niveaux/disons que moi justement quand je propose une situation d'écrit c'est en relation avec l'œuvre qu'on a étudiée/soit imaginer la suite ou anticiper donc sur euh ::: mais toujours en essayant de garder des connexions donc ça oblige aussi les enfants à tenir ::: compte du texte original/à être sensible à certains détails*

Cependant, je ne peux considérer cette pratique comme étant généralisée. MC8 ne fait aucun lien, dit-il, avec la production écrite :

> *MC8. 76 : je pourrais, mais c'est quelque chose qui n'est pas encore fait dans la classe, mais bon/ j'ai réfléchi et je me dis que ça il faudrait quand même que j'arrive à introduire des situations d'écrit sur le texte/ dans le texte*

En attendant, il confie cet apprentissage à l'enseignante qui a en charge son temps de direction. Pourtant, il manifeste une très grande sensibilité à la beauté de la langue à laquelle il essaie d'initier ses élèves. Il évoque la lecture de *La bête à Mait'belhomme* de Guy de Maupassant et précise au sujet des descriptions des personnages :

> *MC8. 46 : nous on s'arrête et on dit vous voyez nous aussi à certains moments de l'année on a fait des descriptions et là il y a un retour sur ça/et on regarde comment il a fait Maupassant ? // c'est drôlement bien dit tout de même ++*

Ce n'est sans doute pas par hasard qu'il termine tous les ans l'année de CM2 par *La grammaire est une chanson douce* d'Éric Orsenna. Son discours laisse percevoir que sa pratique professionnelle est en évolution constante.

Les liens avec les autres disciplines sont régulièrement évoqués. Programmer une lecture qui trouve écho dans le programme d'histoire est assez fréquent. MC4 dit avoir exploité deux romans au cours du premier trimestre qui étaient en lien avec le travail en histoire : *Les grandes découvertes* et *La guerre 14-18* dans la collection Thémalire, que la maison d'édition Nathan classe dans le champ disciplinaire de l'histoire. Ces textes déclarés littéraires par l'enseignante sont l'objet d'activités qu'elle associe à l'enseignement de la littérature et qui définissent sa conception de la lecture de l'œuvre littéraire en classe. De même que la lecture littéraire contribue à la construction de la littérarité du texte (Gervais, 1992, 1993 ; Reuter, 1995b, 1995c) le discours de cette enseignante amène à concevoir que l'exploitation d'un texte en littérature en fait un *objet littéraire* en raison des activités mises en œuvre. Quant à MC2, elle témoigne de choix de textes littéraires qui viennent enrichir le travail en histoire : une lettre de Madame de Sévigné, la vie de Molière, etc. (MC2 : 2). Pour

MC1, tous ces liens sont possibles, mais elle exprime une préférence pour une exploitation commune de la littérature et de l'éducation civique.

Les textes choisis sont associés à des apprentissages en classe qui visent d'une part la culture littéraire et générale des élèves et d'autre part l'apprentissage de la langue. En somme, le discours des enseignants décrit certaines conceptions de l'enseignement du *français*, notamment les liens interdisciplinaires bien antérieurs aux prescriptions des programmes de 2002, hormis le fait incontestable qu'ils déclarent lire plus d'œuvres qu'auparavant et que les œuvres intégrales bénéficient d'une place de choix.

### 2.2.2 Logiques de programmation des textes lus et à lire

La programmation des textes suit certaines logiques qui reposent sur des savoirs de la littérature et son enseignement, mais aussi sur des pratiques sociales et socialisantes de la lecture.

***Prise en compte des projets et concours de lecture***

Les projets de classe et les concours de lecture auxquels participent ces classes sont une autre forme de contrainte avec laquelle les enseignants composent et qu'ils s'imposent. MC12 déclare qu'elle n'aurait jamais choisi les œuvres du Gayant Lecture[151] qu'elle a décidé tant d'imposer aux élèves qu'à elle-même. Cette sélection lui pose de réels problèmes qu'elle exprime : que lire après *Virus* de Valérie Dayre ? Comment organiser la rencontre avec l'écrivain, et rendre compte de la lecture du texte, surtout quand il n'a pas réellement plu ? La pratique du DI trouve dans ces lectures en classe un espace associé au projet : questionner le texte pour rencontrer son auteur ; organiser la transposition du texte en spectacle, etc.

***Prise en compte des lectures hors classe***

À ces textes choisis pour la classe s'ajoutent des lectures moins formelles, souvent qualifiées de « lecture-plaisir », qu'offrent les bibliothèques de classe, les BCD, voire les bibliothèques municipales. Pour quatre enseignants l'investissement dans l'espace de la bibliothèque de classe est important. MC1 raconte que les élèves commandent des livres qui sont achetés par la coopérative. Les élèves lisent ces livres et les présentent aux autres. Aux livres que les élèves commandent s'ajoutent ceux que les élèves apportent spontanément de chez eux et cela dans de nombreuses classes de cet échantillon. MC12 complète sur ses fonds

151. Concours organisé dans le cadre du Salon du Livre de Douai.

propres sa bibliothèque avec des textes variés en fonction de ses élèves pour que chacun y trouve des livres qui lui donnent envie de lire. MC5 puise quant à elle dans la bibliothèque de ses enfants et de ses collègues pour proposer aux élèves des lectures qui complètent celles faites en classe. MC6 a aussi constitué au fur et à mesure des projets, des œuvres réservées à ces élèves qui ne complètent pas le fonds de la BCD. La bibliothèque de la classe a une valeur particulière. MC8 évoque sa bibliothèque de classe dont le fonctionnement ne vise rien d'autre que le plaisir de lire et de partager ses lectures *faites* et *non faites* soit une socialisation par la lecture :

> *MC8.54 : après il y a la bibliothèque et là c'est la lecture plaisir à fond + parce que j'ai acheté/avec la coopérative de la classe/j'ai maintenant cinquante ou soixante livres /et les enfants / et je procède encore autrement + je leur dis ces livres je vais vous les prêter/donc on écrit un règlement de bibliothèque en début d'année et ils gèrent eux-mêmes le prêt à partir de l'ordinateur et si vous avez des livres que vous avez envie de faire partager aux autres et ben vous pouvez les ramener et si c'est deux ou trois livres/cette année on avait cent soixante-dix livres dans la bibliothèque + ils se prêtent les livres les uns aux autres/un peu comme moi/je suis parti de là parce que je regarde un peu comment fonctionnent les adultes/ils vont acheter un livre parce qu'ils en ont parlé avec leur copain ou copine/on va rarement dans une librairie pour et acheter comme ça le livre/on va l'acheter parce que untel nous a dit que c'était bien ou parce qu'on connait l'auteur [...]*

Pour sept autres enseignants, la BCD ou les sorties à la bibliothèque municipale suffisent et viennent compléter les itinéraires de lectures qui se dessinent en classe. Ces enseignants valorisent ces lectures *semi-scolaires* et leur accordent du temps pour que les élèves échangent entre eux.

Quel que soit le contexte social de l'école, il apparait que pour ces enseignants programmer ces lectures choisies à l'école et effectuées hors de l'école soit un enjeu important de l'enseignement de la littérature, souvent inscrit dans le projet d'école (*cf.* MC7 : 99). Seul l'enseignant MC10 fait part d'une grande frustration. Dans son école il n'y a aucun livre de littérature de jeunesse : la BCD est le lieu où sont entreposées les vieilles séries de dictionnaires et de vieux manuels scolaires. En classe les textes sont tous photocopiés ou découverts par le biais de l'outil informatique, sa classe étant une classe pupitre où chaque élève a son ordinateur. Cependant, il pense que :

> *MC10. 99 : C'est un peu dommage parce que c'est vrai que toucher un beau livre c'est tout de même agréable/à mon avis ça doit leur manquer tout de même ce côté enfin moi j'ai des souvenirs personnels où j'allais à la bibliothèque lire des livres/toucher du papier, etc. /ça c'est sûr c'est quelque chose qui doit leur manquer, mais ils ont affaire à d'autres choses/d'autres*

Il tente depuis qu'il est directeur de l'école de motiver son équipe pour organiser un rallye lecture, ce qui imposerait l'achat de livres.

Ainsi cohabitent diverses bibliothèques aux statuts différents. Les bibliothèques intérieures, privées, (Bayard, 2007 ; Louichon, 2008a, 2008c) des enseignants et des élèves, partagées dans l'enceinte de la classe et les bibliothèques que j'appellerais *institutionnelles*, celles qui matériellement existent à l'école et autour de l'école, les bibliothèques de classes, les BCD et les bibliothèques municipales. Ces bibliothèques de classe et bibliothèques intérieures particulièrement valorisées par les enseignants sont censées nourrir les discussions dans le cadre du DI. En effet, le discours des enseignants met en valeur un enseignement de la littérature qui s'élabore autour d'un programme de lectures constituant un réservoir de textes lus plus ou moins organisé en bibliothèque intérieure qui sert de pré requis à l'élaboration du discours métatextuel construit pendant les séances de DI

## 2.3 Conceptions déclarées de l'enseignement de la littérature

### 2.3.1 Discours sur la lecture des œuvres

Les citations des textes par les enseignants de cet échantillon (corpus ENT) montrent une certaine nonchalance avec les normes scolaires et sociales pour citer une œuvre littéraire. C'est ainsi que certains titres d'œuvre sont modifiés. Je constate que *Le voyage du pingouin vers la jungle* de Jean Gabriel Nordmann est devenu dans le discours « Le voyage du pingouin vers la banquise ». Le voyage parcouru est bien de la banquise à la jungle. Le roman *La désastreuse aventure des orphelins Baudelaire* de Lemony Snicket s'est simplifiée en « Les enfants de Baudelaire ». « Joujou et le soldat » désigne *La boite à joujou* de Rascal dont l'enseignante cite la maison d'édition et la date de parution. Parfois des passages désignent l'œuvre elle-même : « Le journal de Fogg », désigne *Le tour du monde en quatre-vingts jours* de Jules Verne, « L'œil de l'homme » désigne *L'œil du loup* de Daniel Pennac qui ne sera pas lu intégralement en classe. Je n'interprète pas ces largesses comme relevant d'erreurs ou de méconnaissances au sujet des textes cités comme le remarquait Brigitte Louichon (2008b). Je pose que ces largesses prises avec les titres des textes témoignent d'un rejet de la rigueur normative pour les désigner et mettent en exergue ce que les enseignants semblent valoriser : l'histoire lue et le souvenir de l'histoire.

Les enseignants rencontrés rappellent assez volontiers leurs lectures personnelles, leurs souvenirs de lecture quand ils étaient eux-mêmes élèves. Ce discours sur les lecteurs qu'ils sont, les lecteurs qu'ils pensent être, participe d'un rapport à la littérature qui, je le suppose, intervient dans leur conception d'enseigner la littérature à leurs élèves. Le discours des enseignants révèle deux grandes catégories de lecteurs : ceux qui lisent essentiellement pour la classe sans évoquer d'autres lectures ni professionnelles ni personnelles, et ceux qui déclarent beaucoup lire et qui se disent être des « consommateurs ».

MC1, MC3 et MC8 n'évoquent que des lectures pour la classe. MC1 et MC3 ont suivi une formation scientifique jusqu'au baccalauréat. MC3 déclare : « j'ai eu un bac C parce que c'était le seul que je pouvais avoir/et maintenant j'adore faire de la littérature/». MC1 raconte avoir fait des études en EPS pour passer le CAPEPS[152] auquel cependant elle a renoncé sans trop de regrets (MC8 : 258). Elle valorise la polyvalence et le décloisonnement à travers les cycles qui lui permettent de prendre en charge l'enseignement de l'éducation physique et sportive des enfants de l'école. Le *français* n'en demeure pas moins une discipline à enseigner qu'elle n'a pas trop affectionnée lorsqu'elle était élève (MC : 274), ce qui l'amène à valoriser le travail en équipe et les stages de la circonscription. Quant à MC8, ses lectures sont exclusivement professionnelles et il n'a pas conservé un souvenir marquant de l'enseignement du *français,* quand il était lui-même élève :

> *MC8. 214 : élève ? le français/quand j'étais élève ?*
> *215 : Oui +++ quand tu étais élève*
> *MC8. 216 : règles et exercices/c'est tout +++++, mais ça aussi c'est nécessaire !*

Le discours des autres enseignants témoigne de souvenirs qui influencent les choix qu'ils font en tant qu'enseignants. MC9 et MC10 évoquent leurs souvenirs d'enfant lecteur :

> *MC10. 119 : enfin moi j'ai des souvenirs personnels où j'allais à la bibliothèque lire des livres, toucher du papier/,etc. ça c'est sûr c'est quelque chose qui doit leur manque/,mais ils ont affaire à d'autres choses*

> *MC9. 42 : et quand j'étais petit/j'étais abonné au journal de Tintin et j'ai toujours gardé certains héros de BD que je n'ai plus revus après/et une fois/il y avait un héros qui s'appelait le chevalier blanc et j'ai eu l'occasion d'avoir une compilation avec des délices et j'ai retrouvé des images qui m'étaient restées/c'était drôle/alors je me dis les enfants malgré tout ça doit être pareil/ ça doit malgré tout les imprimer*

152. Certificat d'aptitude à enseigner l'éducation physique et sportive.

Cette référence à *Tintin* se retrouve chez deux autres enseignants (MC7 : 102 ; MC8 : 218). Elle est associée au souvenir de l'enfance et n'apparait pas dans la liste des textes lus en classe avec les élèves. La présence des bandes dessinées est d'ailleurs particulièrement discrète. Seules deux bandes dessinées sont citées dans la seule classe de CE2 -.CM1 (C1). Ces œuvres relèvent de lectures extrascolaires, qui peuvent être empruntées en BCD (MC9 : 40).

MC2, MC4 et MC5 lisent des livres pour elles comme pour la classe, mais elles n'évoquent aucune lecture professionnelle en soi. MC6 lit beaucoup, mais elle a des gouts très tranchés, certains livres ne lui plaisent pas du tout et elle commente et justifie ce qui lui déplait. C'est ce travail sur le gout qu'elle enseigne en classe. Elle évoque de nombreuses lectures professionnelles, dont l'ouvrage de Christian Poslaniec : *10 animations de lecture au cycle 3*. Elle recherche des idées, des activités qu'elle n'aurait pas encore expérimentées.

Enfin, pour deux enseignantes (MC7 et MC12), la lecture est une revanche, un refuge, elle a une valeur symbolique au-delà du plaisir qu'elles éprouvent dans cet acte solitaire et immensément social.

> *MC12. 418 : moi je ne viens pas d'un milieu où il y a des bouquins/on n'avait pas le droit de lire chez moi/c'était un plaisir défendu/un de plus [rires]*
> *419 : [Rires]*
> *MC12. 420 : si tu lisais c'est que t'étais une fainéante/tu étais assise et tu ne faisais rien /*
> *421 : hum*
> *MC12. 422 : si l'école était reconnue//la lecture ne l'était pas/c'est marrant/parce que la lecture égale inaction et on est tous des grands lecteurs dans la famille*
> *423 : par défi ?*
> *MC12. 424 : par amour*

Pour MC7, la lecture soigne une blessure de l'enfance et cette approche résiliente de la littérature contribue à forger son appréhension de l'enseignement de la lecture, la « non-lecture » est perçue comme un manque et par voie de conséquence comme un défi professionnel à relever :

> *MC7. 197 : et ce que je ressentais moi quand j'étais petite et que je lisais ++ ça me permettait de m'évader de mon quotidien et d'avoir une bonne vie en rêve [silence] souvent je leur ai dit/lire c'est la clé de tout//de tout dans la vie/même si on ne lit pas de roman et qu'on sache lire un papier/une facture qu'on reçoit +++ qu'on puisse lire les consignes et tout et pour moi/lire/et lire et écrire, mais lire avant tout c'est la clé d'une réussite// je sais pas expliquer pourquoi + je sais pas expliquer pourquoi ++ et puis ça aide à supporter le quotidien*

Les enseignants projettent sur leurs élèves l'image des lecteurs qu'ils furent eux-mêmes et ils expriment ce qu'ils veulent leur apporter au travers de cet enseignement. Les quatre types que j'avais identifiés dans le cadre d'une autre recherche au sujet des rapports aux savoirs disciplinaires des enseignants impliqués exerçant en milieu populaire (Dias-Chiaruttini, 2007b, 2007c) trouvent ici certains échos. À travers ces entretiens je retrouve : la posture du tâtonnement expérimental ; la conception résiliente des savoirs à enseigner, des savoirs scolaires qui participent autant à la formation de l'élève, du citoyen et de l'individu ; les rapports axiologiques et sémantiques de ces savoirs. Ces rapports ne décrivent pas des approches différentes de l'enseignement de la littérature, mais plutôt des postures que les uns et les autres assument au quotidien dans la classe, même si certains rapports dominants apparaissent.

### 2.3.2 Conceptions de l'enseignement de la littérature

L'analyse de ces discours permet également de reconstruire deux conceptions de l'enseignement de la littérature à l'école qu'Anne Raymonde de Beaudraps (2005) avait déjà identifiées au sujet des professeurs stagiaires deuxième année de lycée et collège enseignant le *français* : la littérature comme expérience subjective et la littérature comme « en-soi » objectif. La première conception recoupe deux profils d'enseignants qu'elle identifie : « le profil charismatique » et le « profil appropriateur », la seconde permet d'identifier le « profil expert ». Le terme *expert* me convient peu, mais il renvoie à une conception plus objective de l'enseignement de la littérature et c'est cette caractéristique que je retiens. Ces deux conceptions de l'enseignement de la littérature et les profils qui leur sont attachés me permettent de caractériser les rapports que les enseignants du corpus ENT construisent avec cet enseignement. J'ai choisi cette catégorisation dans la mesure où il me semble pertinent de souligner des résultats convergents entre nos deux recherches alors que les échantillons sont très différents (PLC2 lettres et PE). Je pense qu'il s'agit de conceptions qui caractérisent le rapport à l'enseignement de la littérature au-delà des clivages, des degrés d'enseignement et sans nier les spécificités de chacun.

#### *La littérature comme expérience subjective*

Enseigner la littérature, c'est transmettre une passion, forger des gouts. Il s'agit d'une conception proche du « profil charismatique ». Pour MC11, « l'enseignement de la littérature c'est avant tout le plaisir que j'y éprouve » dit-elle. Pour MC12, enseigner la littérature c'est ouvrir des portes à ses élèves, transmettre sa passion et autoriser les élèves à forger leur gout.

En cela, elle pourrait rejoindre le profil suivant. Mais elle a un rapport particulier avec la littérature. Elle insiste (MC12 : 436) : « la littérature c'est ce que je transmets/la lecture c'est ce que j'enseigne ». Pour elle, d'ailleurs le *français* ne s'enseigne plus, elle associe cette discipline à des gestes d'autrefois :

> *MC12. 376 : et ma conception de la discipline ? non faire du français ou de la littérature c'est pas la même chose d'ailleurs le français c'est plus vraiment la discipline enseignée*
> *377 : on n'enseigne plus le français ?*
> *MC12. 378 : on enseigne la langue et la culture/le patrimoine de la langue française, mais la discipline français comme j'enseignais avant avec mes questionnaires /mon heure de +++ et de ++ ça c'est fini ++, mais je fais autant qu'avant, mais autrement et surtout j'accompagne mes élèves avant/c'était aux élèves de me suivre et tu vois certains n'allaient pas loin/et je ne pouvais pas faire autrement avec mon questionnaire /*

Pour MC10, la littérature est un moyen d'enseigner et d'éprouver le plaisir de lire qui ne s'évalue pas, les questionnaires de lecture se déroulent en lecture et sont évalués autrement ; ils sont notés. Pour MC2, la littérature donne du sens aux savoirs, elle occupe une place centrale qui réconcilie tout élève avec l'école et les apprentissages. Elle aimerait préparer un mémoire (murit en elle le projet de devenir enseignante maitre formateur) sur la littérature :

> *MC2. 192 : mais je crois que j'aimerais faire un mémoire sur la littérature et montrer qu'elle peut être partout/qu'elle est tout +++*
> *193 : elle est tout ++ ?*
> *MC2. 194 : elle est un tout et partout/on peut tout faire à partir de la littérature en tout cas moi je n'ai pas fini de l'exploiter en même temps je sais bien que c'est tout à fait personnel/on pourrait facilement me le reprocher et le reste et les autres textes comme vous dites*

Pour d'autres, cela relève d'une forme d'engagement professionnel que j'associe au « profil de l'appropriateur ». La culture occupe une place importante dans la conception du métier d'enseignant de MC5, qui se traduit par un engagement dans l'école et dans le quartier. Elle y est présidente d'une association culturelle. La littérature participe de son engagement à ouvrir des portes à ses élèves qui les mènent ailleurs, hors du quartier. Pour MC6 la littérature permet aussi d'ouvrir l'école sur le monde et le monde sur l'école, c'est un moteur des projets des classes à PAC[153] qu'elle met en place tous les ans. Quant à MC7, la lecture est un moyen d'ouverture sur le monde, sur le rêve qui peut aider ses élèves à s'y réfugier et à vivre. Très engagée dans une école populaire, elle confère à la littérature des objectifs d'ordre social et

153. Classe à projet artistique et culturel

psychologique qui donnent du sens à son engagement professionnel (MC7 : 197). Pour MC9, l'enseignement de la littérature est un défi à relever dans son école où il n'existe pas de bibliothèque. Il différencie l'enseignement de la littérature de celui de la lecture, les activités ne sont pas les mêmes, ni les finalités. La littérature est un lieu de construction de soi qui passe par le langage et les échanges entre pairs, la lecture relève d'un apprentissage plus systématique et s'appuie sur des questionnaires de lecture.

***La littérature comme « en-soi » objectif***

Cette dernière catégorie d'enseignants conçoit la littérature à l'école comme un lieu et un moyen d'apprentissage. Ces enseignants associent l'enseignement de la littérature à l'apprentissage du raisonnement. MC3 déclare apprécier dans l'enseignement de la littérature « le raisonnement comme en *mathématiques* ». Il se doit aussi d'être sensible à l'expression et aux « belles histoires ». Cependant l'enseignement de la littérature est explicitement associé au ressenti des élèves (MC2 : 32). Tout comme MC8, qui, très à l'écoute de la musicalité de la langue littéraire, trouve que l'enseignement de la littérature est une situation qui, comme tant d'autres en classe, apprend à raisonner. C'est surtout pour lui un enseignement qu'il faudrait différencier du *français*, celui-ci relevant exclusivement de l'ORLF (MC8 : 194). MC4, précise que la littérature est un espace pour mener une réflexion sur la langue et apprendre à interpréter, à se confronter à la pensée d'un autre. Elle aime beaucoup la poésie, qu'elle différencie de l'enseignement de la littérature qui ne concerne que le texte narratif. L'enseignante MC1, de formation sportive, découvre les plaisirs de la lecture et cherche à travers cet enseignement à valoriser les élèves et à développer chez eux le plaisir de s'impliquer dans cet apprentissage.

Ces finalités de l'enseignement de la littérature déclarées sont essentielles, elles orientent et/ou explicitent tous les choix déclarés. Je pense aussi que ces rapports à la littérature jouent un rôle déterminant dans la conception du genre DI.

## *Éléments de conclusion*

L'analyse de ce discours permet d'identifier ce que les enseignants disent enseigner et intégrer dans leurs pratiques du fait de l'émergence d'un enseignement de la littérature. À travers ce discours j'ai pu éclairer certains changements déclarés dans les pratiques consciemment associées aux nouvelles modalités de cet enseignement. Il apparait que les enseignants font des choix conscients et raisonnés en termes de programmation des lectures

(nombre de textes, choix de textes, planification des lectures entre elles) et des apprentissages qu'ils associent à ces lectures (identifier des genres littéraires, production écrite, travail sur la langue, travail interdisciplinaire). Les discours de la noosphère semblent assez connus et les pratiques que les enseignants déclarent mettre en œuvre sont assez conformes aux textes prescriptifs, du moins elles se veulent en conformité. Ils s'investissent dans de nombreux projets où la littérature est valorisée. D'ailleurs, celle-ci est souvent considérée comme une discipline à part entière ou comme l'élément d'une discipline qui fédère tous les autres apprentissages. Ce qui peut expliquer en partie que les enseignants du corpus ENT perçoivent une évolution dans l'enseignement du *français* et qu'ils déclarent le prendre en compte et modifier certaines pratiques de classe. Il apparait également que les paramètres retenus (parcours d'études, ancienneté, contexte d'enseignement) ne permettent pas de différencier les pratiques déclarées. Par contre, ce discours a permis de déterminer des rapports à la littérature et des conceptions de son enseignement, qui sont, selon moi, déterminants sur le travail didactique de l'enseignant (Dias-Chiaruttini, 2007b). Deux approches majeures se dessinent de cet enseignement, l'une où la littérature est le lieu d'expériences subjectives et aide les élèves à grandir, à réfléchir sur les textes, le monde, et l'autre approche où les textes littéraires sont des objets d'apprentissage de la langue, de la compréhension et du raisonnement. Ces approches reconstruites d'après le discours des enseignants sont toutefois assez proches des conceptions des enseignants du secondaire, puisque les catégories d'Anne Raymonde de Beaudraps (2005) sont heuristiques de celles que je peux identifier. Reste à savoir si ces deux approches de l'enseignement de la littérature influencent les conceptions du DI et par conséquent leurs pratiques déclarées ?

## 3 Caractéristiques du DI d'après le discours des enseignants

Le dernier point de ce chapitre tend à reconstruire une formalisation du genre à travers le discours des enseignants. Il s'agit d'identifier ce que les enseignants désignent par le terme DI et comprendre comment ils définissent ce genre disciplinaire à travers leurs pratiques déclarées. Cette analyse repose sur trois descripteurs que proposait le questionnaire et que les entretiens menés ont mis en évidence. Il s'agit de la différenciation du genre DI par rapport à d'autres genres qui relèvent de la métatextualité, de la dimension orale du genre et enfin les effets du paradigme de l'interprétation sur la conception du genre et les pratiques qui lui sont associées. Comme précédemment mon analyse prend en compte les corpus QUEST et ENT et souligne leur complémentarité et leur spécificité.

## 3.1 Caractéristiques métatextuelles du genre DI

Lors de la première partie, nous avons vu que le genre DI émergeait en même temps qu'un certain nombre d'autres genres de la métatextualité et que, par ailleurs, il était conçu en termes de rejet de certaines pratiques existantes. Il convient par conséquent de voir comment les enseignants perçoivent les cohabitations, les rejets et les articulations possibles entre les genres.

### 3.1.1 Le DI parmi les autres activités métatextuelles

D'un point de vue méthodologique, je n'ai pas interrogé les enseignants explicitement sur le DI lors du questionnaire, ceci afin d'éviter la focalisation sur mon objet de recherche. C'est par conséquent parmi un ensemble de pratiques prescrites non seulement depuis 2002, mais également avant cette date[154] que j'ai tenté de questionner les enseignants au sujet des pratiques éventuelles du DI. J'ai ainsi proposé un tableau à choix multiples présenté ci-dessous.

| Activités déclarées pratiquées | Non réponse | Avant 2002 | Depuis 2002 |
|---|---|---|---|
| lecture en réseau | 28 | 15 | 35 |
| le carnet de lecteur | 48 | 3 | 27 |
| le comité de lecture | 62 | 3 | 13 |
| le débat interprétatif | 12 | 23 | 43 |
| la lecture/interprétation de l'image | 9 | 33 | 36 |
| mémorisation | 17 | 35 | 26 |
| lecture à voix haute | 3 | 41 | 34 |
| la reformulation du texte | 4 | 41 | 34 |
| le résumé du texte | 14 | 32 | 32 |
| activités sur la cohérence | 7 | 35 | 36 |
| écrire à partir des textes | 4 | 36 | 38 |

6. Tableau : Activités déclarées pratiquées avant et depuis 2002

Les cinq premières lignes du tableau présentent les nouveaux *dispositifs* phares, les genres métatextuels de l'enseignement de la lecture littéraire des programmes de 2002, les autres activités sont prescrites dans les textes officiels depuis au moins 1992. La colonne *non-réponse* permet d'identifier les activités déclarées non pratiquées, les deux autres colonnes

154. En me référant à la brochure : *La maitrise de la langue* (MEN, 1992) et les *Programmes de l'école élémentaires* (MEN, 1995)

rendent compte des déclarations concernant les activités pratiquées avant ou depuis 2002. N'ayant pas interrogé les maitres sur la fréquence de ces pratiques déclarées, je ne puis préciser si elles le sont de manière très exceptionnelle ou inversement. Parmi ces résultats, deux me semblent particulièrement saillants et intéressants à confronter. Il s'agit des déclarations au sujet du DI et du comité de lecture.

Les enseignants sont nombreux à déclarer pratiquer le DI : quarante-trois sur soixante-dix-huit disent le pratiquer depuis 2002, mais surtout vingt-trois enseignants déclarent le pratiquer bien avant sa prescription qui date de 2002. Je note que seuls douze enseignants du corpus ne se prononcent pas sur cette pratique. J'en déduis que si la dénomination du DI dans les manuels scolaires est floue, incertaine et souvent oubliée malgré un questionnement qui peut être apparenté à une conception du genre, le discours des enseignants montre qu'ils semblent l'identifier assez facilement parmi les autres genres existants. Je dirais que la dénomination du genre est signifiante pour eux. Ce résultat est conforté par l'enquête de Brigitte Louichon (2008b) sur les pratiques enseignantes au cycle 3 en littérature qui éclaire des résultats assez similaires concernant le DI. Se pose toutefois la question de ce que les enseignants associent à ce genre, la façon dont ils le définissent puisqu'il est pratiqué avant sa prescription et, par conséquent, sans doute est-il associé à des pratiques existantes avant l'émergence même du DI. Il faut rappeler que les recommandations didactiques au sujet d'un genre avant sa prescription sont relativement discrètes, les modèles d'enseignement du genre disciplinaire sont diffusés, à destination de la classe, après la prescription officielle et les recommandations institutionnelles.

Parallèlement à ce résultat, soixante-deux enseignants déclarent ne pas pratiquer le comité de lecture, alors même que dans la question ouverte ils évoquent des animations-lecture (salons littéraires, défi-lecture, rallye lecture, lecture aux enfants de maternelle, etc.)[155] qu'ils pratiquent et décrivent. Leurs propos, à bien des égards, montrent que ces pratiques peuvent relever d'une approche du genre comité de lecture tel qu'il est défini dans les textes officiels[156] :

> *Présentation d'une œuvre qu'ils ont lue à la maison (PE2, licence d'anglais, école en zone rurale, CM2 déclare pratiquer le comité de lecture) ;*

155. *Cf.* Dias-Chiaruttini, 2008

156 Je rappelle la définition du comité de lecture : « Le maitre ou les maitres du cycle peuvent mettre en place des moments ritualisés permettant aux élèves d'échanger sur leurs lectures. » (MEN, 2003, p. 28).

> *J'ai mis récemment en place un cahier des lectures personnelles de la classe. Je prête des livres aux élèves qui le souhaitent et ils les présentent à la classe. Dans le cahier, ils peuvent y inscrire librement ce qu'ils ont aimé dans leur lecture. Mon objectif étant surtout de les faire aimer lire. Je me dis que les bons lecteurs passent peut-être leur virus aux autres. (PE2, Licence langues étrangères appliquées, école en zone urbaine, CE2)*[157].

Au vu des résultats, il apparait que la dénomination du genre DI est explicite et significative pour les enseignants alors que celle du comité de lecture apparait moins facilement identifiable et cela indépendamment d'activités très *proches* que déclarent pratiquer les enseignants. Ce constat est pertinent pour penser le processus de recyclage des pratiques qui n'est ni systématique ni conscientisé. De fait je pose que le genre DI est aussi facilement identifiable par les enseignants du fait de la notion de débat qu'ils peuvent associer à une forme de discussion en classe qu'ils valorisent. Je pense que les enseignants s'approprient le genre DI à travers sa dimension orale et que c'est elle qui permet de faire évoluer l'activité de lecture. Toutefois il convient de voir ce que les enseignants disent faire quand ils déclarent pratiquer le DI et tenter de percevoir les articulations et les rejets auxquels ils associent la conception et la pratique déclarée du DI.

### 3.1.2 Les genres associés à la conception et pratique déclarée du DI

Le premier résultat marquant du discours des enseignants est la valorisation du questionnaire de lecture pour certains d'entre eux. Peu d'enseignants dans les deux corpus (QUEST et ENT) remettent en cause cette pratique ancrée dans la tradition de la séance de lecture. Certains (corpus ENT) toutefois déclarent qu'elle ne relève pas de l'enseignement de la littérature comme nous avons déjà vu *supra*. La « survie » de cette pratique s'explique en particulier par la place importante qu'elle recouvre selon ces enseignants dans le secondaire :

> *MC6. 4 : je fais des questionnaires parce que finalement après c'est ce qu'on leur demande en 6ème/ mon fils est au collège/ il fait des questionnaires/rien d'autre ++ donc finalement je n'avais jamais vraiment arrêté, mais disons que j'en fais maintenant sans aucun scrupule*

Le terme de « survie » me parait justifié, à la lecture des entretiens. Certains enseignants ne l'évoquent pas et semblent ne plus le pratiquer (MC1, MC2, MC4 et MC5) du moins il n'en est aucune trace dans leur discours. Les autres l'intègrent dans la pratique du genre DI ou créent une cohabitation dont ils justifient les liens.

157 J'ai sélectionné des citations de PE2 mais d'autres enseignants d'ancienneté différente émettent de des propos similaires.

Pour les enseignants MC3, MC6, MC8 et MC9, le questionnaire participe du débat, il l'anticipe et il l'enrichit, il est l'occasion d'une correction commune ou d'une discussion qu'il favorise. Pour MC3, il se met naturellement en place :

> *MC3. 12 : bon il n'y a pas tellement de débat interprétatif//d'interprétation /dans les questionnaires sauf dans/l'as-tu bien lu ? où là il y a du débat interprétatif c'est quand on corrige/le vrai ou faux réside essentiellement dans la justification/bon à quelle page l'as-tu trouvé + bon et ici ils ont des lectures longues/et c'est long/retrouver à quelle page/à quelle ligne le mot qui te permet de répondre et justifier +++ parce que parfois il y a des calculs/te reporter à telle page et bon ben parfois/lors de la correction il y a un débat interprétatif qui se met en place naturellement+*

Pour MC9, la pratique du genre requiert beaucoup de rigueur dans le questionnement pour développer l'imaginaire des élèves. Le débat « en littérature » (selon leurs termes) suit ou précède le questionnaire, mais surtout il permet à l'élève de construire sa propre compréhension du texte, ce que cet enseignant nomme « le film », le questionnaire étant un film du texte imposé aux élèves, un canevas pour construire un premier métatexte :

> *MC9. 106 : mais moi ce que je veux lors des séances de débat en littérature c'est leur montrer qu'il existe un imaginaire/si on ne /// si on reste trop dans la partie écrite/lecture pour la lecture et puis le questionnaire je me demande si certains vont/c'est voir s'ils ont bien vu ce qu'ils ont vu/s'ils ont bien développé leur imaginaire/bien vu ce qu'il avait à faire et quelquefois pour certains ça leur ouvre la clé du livre/pour certains c'est difficile de dire/il faut les aider/il faut les aider à trouver le chemin du livre/de ce que l'auteur a voulu faire passer*
> *107 : ce que l'auteur a voulu faire passer/c'est une question que vous leur posez ?*
> *MC9. 108 : au moins implicitement/c'est l'objet de la séance du débat/qu'est-ce que c'est ce texte et comment le film déroule dans leur tête/ c'est vrai que j'aime bien travailler à l'oral parce que ça aide à réfléchir/à construire le film/alors que le questionnaire/il faut déjà le comprendre/le questionnaire c'est mon film en question*

Pour MC6 (MC6 : 19) le questionnaire facilite la gestion de la classe, la prise en charge des élèves en difficulté et peut contribuer à la préparation du débat. Elle considère que le questionnaire est une activité scolaire peu passionnante qui ne motiverait pas les élèves, mais néanmoins il lui semble indispensable à l'enseignement de la compréhension (*cf.* MC6 : 38). Pour MC12 le questionnaire est un exercice difficile, il peut être l'aboutissement d'une lecture travaillée auquel le débat peut participer :

> *MC12. 36 : j'ai pas trop de règles/je peux très bien avoir euh ::: tiens/Bernard Friot on en a travaillé une ou deux et après là je veux voir comment ils réagissent à un autre texte, mais ils ont été confrontés au style et là ils voient bien ils disent/ah /ah /ah et en partie il y a réinvestissement du*

> *travail/du travail qui a été fait avant/où ils se posent des questions/et ils font attention/ils n'ont pas la même lecture ++, mais sinon + par exemple en lecture longue/en début de roman faire un questionnaire/c'est LA MORT/ça c'est clair que je les emmène au casse-pipe et je ne suis certainement pas là pour ça/voilà je refuse de le faire sur un texte dont on a aucun +++ par exemple on ne connait pas bien l'auteur/on n'a jamais été confronté au style de l'auteur*

MC12 et MC10 insistent sur l'aspect évaluatif que permet le questionnaire alors que le débat rend la notation impossible. L'évaluation est alors perçue comme évaluation sommative.

> *MC12. 26 : parce que je vais revenir sur les questionnaires/tu vois les questionnaires écrits/j'aime bien faire un questionnaire écrit non pas pour noter/même si je note, mais là franchement pour savoir ce qu'ils comprennent du texte*

MC10 distingue la littérature de la lecture et cite des activités variées en fonction de ces deux apprentissages. Le questionnaire est une activité qui relève du domaine de la lecture alors que le débat et les discussions en classe sont des activités appropriées d'après cette enseignante à l'enseignement de la littérature. Pour MC8, il est des œuvres plus adaptées aux questionnaires et d'autres aux DI. L'œuvre de *Little Lou* de Jean Claverie a été un élément déclencheur du changement comme nous l'avons vu *supra* (*cf.* p. 188) ouvrant un espace où les questionnements à l'oral et à l'écrit cohabitent désormais :

> *MC8. 132 : ah non plus maintenant ++ plus maintenant ++ les questionnaires sont plus mis en avant/c'est ce que je te disais au début/ils ne seront plus mis en avant comme seule réponse à des questions aussi importantes + comme la technique du faisceau de renseignements ou du faisceau de questionnements oral/écrit +++*

Il faut se rendre à l'évidence que les questionnaires de lecture demeurent dans les pratiques, mais ils se transforment ou s'adaptent sous de nouvelles exigences qui apparaissent conférées au texte littéraire. De plus les enseignants qui déclarent le pratiquer insistent soit sur le fait que c'est une pratique d'évaluation de la compréhension en marge du DI, soit au contraire une activité qui prépare le DI. Si les modèles didactiques et prescriptifs du genre DI s'inscrivaient dans le rejet de cette pratique d'enseignement de la compréhension, les enseignants, tout en déclarant pratiquer le DI conservent cette activité traditionnelle qu'ils recyclent et transforment. Toutefois le discours des enseignants met en valeur, tout comme les modèles didactiques, les liens à tisser entre les activités métatextuelles écrites et orales.

Est évoquée la trace collective au tableau ainsi qu'une autre activité qui s'apparente aux fiches de lecture. Dans la classe C6, il s'agit d'une fiche collective. Chaque livre lu donne lieu à un écrit individuel que les élèves présentent. L'enseignante prend ainsi en notes toutes leurs propositions et rédige une fiche où apparaissent au maximum trois résumés de l'histoire et les impressions de lecture des uns et des autres. Les élèves expriment leurs gouts et leurs attentes de lecteurs :

> *MC6 : 58 : non/ alors là +++ pourquoi ça ne leur a pas plu ? je ne me souviens plus/ certains ont trouvé « cela très palpitant quand les gangsters se font arrêter par la police/ on a bien aimé quand il faisait les concerts »/,mais ils n'ont pas aimé parce que c'était triste + « Et on en a marre des livres tristes » + [rires]*

Rédiger des résumés est un apprentissage associé à la lecture des œuvres ainsi qu'au DI. MC11 déclare que la compréhension de la nouvelle *La logeuse* de Road Dahl s'est améliorée après le résumé, non seulement parce que cette nouvelle est relativement longue, mais aussi parce que l'activité du résumé facilite la compréhension :

> *MC11. 4 : on a fait un résumé étape par étape parce que dans leur tête ben il ne se passait rien/il est juste là bas et voilà ça s'arrêtait là +++ la question c'est juste/ben il est où le second chapitre madame/ah vous pensez qu'il y a un second chapitre/ben je ne sais pas je ne vous dis rien pour l'instant, mais j'en ai quand même une qui m'a dit ben sinon il y a le nom de l'auteur en bas/l'histoire doit être terminée/elle doit être finie l'histoire + bon je me suis dit bon/on va arriver à faire quelque chose quand même, mais bon/c'est vrai qu'au départ ce n'était pas évident + donc à la maison avec le résumé étape par étape/je leur ai demandé/bon ce qui aurait dû être fait en classe, mais comme je voulais que ce soit un peu avancé + avec le résumé étape par étape de dire ben à votre avis s'il y a une suite qu'est-ce qui va se passer ?*
> *[…]*
> *MC11. 94 : […] je pense le résumé travaillé en collectif c'est ça qui a déclenché des choses*

Le résumé participe de la reconstruction de l'histoire que le lecteur réécrit avec ses propres mots. Une forme de la paraphrase qui accompagne la lecture, qui permet de dire, se dire et redire l'histoire qui se lit. L'idée que lire c'est se faire un film dans sa tête s'impose à travers les entretiens. La parole participe à cette construction du film, à la reconstruction de l'histoire lue :

> *MC6. 246 : l'oral en littérature c'est aussi/ce qui est important pour moi/ c'est ma démarche/en tout cas c'est son but + l'oral me permet de mettre le récit dans leur tête + à chaque fois le débat ça fonctionne bien et parce qu'ils ont reconstruit l'histoire dans leur tête/ils ont des images/les élèves en difficulté n'ont pas d'image et les mots leur permettent de construire des images et c'est sur la construction de ces images qu'on débat +*

L'écriture, le résumé entre autres, sont dépeints comme des activités de déclenchement d'une compréhension, de la réception d'un texte entre singularité et collectivité. D'autres activités de manipulation du texte viennent configurer une pratique du genre disciplinaire, qui sera effectivement observée.

La pratique déclarée du genre DI intègre des activités diverses qui permettent d'atteindre les buts du genre tels que les enseignants les perçoivent. C'est ainsi que MC10 déclare :

> *MC10. 175 : oui le but c'est d'aller vers le détail du texte/ce que les élèves n'auront pas vu/ce qu'ils ne verraient pas sans nous/,mais on peut créer une mise en scène autour du texte/il manque un passage/si c'est un album/ils n'ont que l'image ou alors un texte puzzle à remettre dans l'ordre ça dépend vraiment*
> *176 : oui ça dépend ::?*
> MC1. 177 : ben ça dépend de leur envie de travailler si je vois qu'il faut qu'ils manipulent avant de réfléchir ou qu'ils manipulent pour réfléchir/on verra/ce qu'il faut c'est créer une interaction entre eux comme je le disais et mettre en valeur certains qui d'habitude ne réussissent pas et puis aussi montrer à certains élèves qu'ils pensent comme les autres ah ben tiens vous avez la même idée/créer une ambiance d'échange et de coopération oui interaction et surtout coopération c'est ça le but surtout

Parallèlement le discours des enseignants met en valeur des pratiques qui, bien au-delà des modèles didactiques et prescriptifs du genre, éclairent d'autres lieux de transformation du genre.

### 3.1.3 Traces d'évolution du genre DI dans les déclarations de pratiques des enseignants

L'interaction lire/écrire est surtout valorisée par le discours des enseignants de la circonscription d'Escaudain dans le Nord de la France qui ont une définition à part entière du DI :

> *MC2. 172 : donc [avant] l'élève travaillait pour le maitre/pour certains élèves ce n'est pas suffisant/c'est bien pour les enfants bien sages qui aiment bien leur maitre ou leur maitresse/,mais les autres/ils écrivent et réagissent au texte pour interpeler les camarades/donc à ce niveau-là ça donne un peu plus d'importance à ce qu'ils écrivent + il n'y a pas que pour moi/avant c'est que pour eux il n'y avait que le maitre qui donnait son avis/j'ai jamais noté l'expression écrite, mais là toute la classe donne son avis//ben ça change/donc cette phase de production écrite il faut surtout pas passer à côté et ils ne voient plus l'intérêt d'écrire si ce n'est pas par rapport à un texte et ensuite pour être commenté par les autres + donc des fois je demande qui a envie de lire et quelquefois je fais lire tout le monde/pour que ceux qui n'osent*

> *pas d'habitude se rendent compte que d'autres réagissent et aiment leurs textes ++ il faut du temps//c'est sûr donc il faut se dépêcher de faire les exercices de mathématiques pour après déguster ces moments*
> *173 : oui/donc le texte/je reviens au texte de littérature il permet aux enfants de réagir et de produire tant à l'oral qu'à l'écrit puisqu'ils réagissent sur leurs textes autant que sur les textes je vais dire d'auteurs*
> *MC2. 174 : oui/pour moi c'est pareil*

Cette démarche, qui émerge très localement sous l'impulsion d'une formation de circonscription autour de l'oral, amène les enseignants à développer une autre conception du DI qui n'est plus la construction du sens d'une œuvre littéraire ni même l'expression des sentiments, du ressenti à la lecture du texte littéraire, mais une discussion autour de textes d'élèves. Cette autre forme de DI prolonge la séance de littérature qui propose une situation d'écriture : une suite de texte, un dialogue entre des personnages. Ce sont ces textes produits et lus par chaque élève qui deviennent le nouvel objet de la discussion. Les élèves peuvent élire le texte qu'ils ont préféré ou questionner leurs pairs au sujet des choix qu'ils ont effectués pour écrire ce qu'ils viennent de partager. Pour ces enseignants, il n'y a pas de différence entre ces deux activités (sur le texte littéraire et les productions des enfants) qu'ils nomment DI communément (*cf.* entretien MC2 : 216 ; MC3 : 18). L'objectif de cette activité n'est pas nécessairement de respecter le texte qui peut être un prétexte à cette production :

> *MC2. 86 : pour la production écrite c'est très bien et je dis il ne faut pas que ça colle au texte de l'auteur ce sera très bien d'avoir plein de récits différents*

Le partage de la lecture des textes produits en classe responsabilise l'élève qui assume son statut d'auteur et de lecteur de son propre texte. Ce rituel participe aussi d'une forme d'autoévaluation partagée de chaque production :

> *MC4. 20 : donc les enfants lisent et à partir de là + donc, mais le fonctionnement chez moi est toujours le même et je trouve ça très important qu'ils mettent en valeur à l'oral ils se rendent compte au moment où ils lisent aussi de leurs fautes/je veux faire/dans la forme du texte/ils entendent leurs répétitions et ils entendent des formes verbales qui les choquent à l'écoute et de fait quand on passe à la réécriture ils se souviennent et avant de réécrire je leur laisse toujours un temps pour revenir sur des choses qui les ont choqués quand ils ont lu ou qui les a embêtés/donc au début ils travaillent un peu comme ça avant de revenir à la correction régulière purement grammaticale et orthographique + parce que je trouve que le passage à l'oral leur permet de/enfin leur permet de mettre sous lumière/un retour + quand ils sont à l'écrit parce qu'ils écrivent et que là même quand on leur dit vous passez un petit moment à relire/je suis persuadée que ce n'est pas assez efficace ++ par contre le fait que de devoir le lire aux autres/ça leur demande +++ oui/euh*
> *21 : oui ++ un partage/ils doivent partager leur texte/le mettre en voix et ils ont un retour sur leur texte*
> *[…]*

> *MC4. 22 : voilà donc il faut être efficace dans la lecture/il faut avoir écrit correctement pour se faire bien comprendre/donc là c'est le graphisme en lui-même + il m'est arrivé aussi d'échanger les feuilles et voilà toi tu vas lire la feuille de +++ et du coup il y a un effort supplémentaire à faire dans l'écriture + ça m'est arrivé aussi, mais enfin jamais/enfin moi je ne pourrais pas concevoir qu'un enfant écrive sans le lire /*

Cette production se situe entre détour et retour au texte littéraire, le DI se caractérise comme un dialogue sur l'écrit où texte d'auteurs et d'élèves se mêlent :

> *MC1. 28 : oui/oui/je vois c'est-à-dire que là je quitte tout de même/en fait on s'échappe du livre à ce moment-là pour entrer dans autre chose +++ ou autre chose*
> *29 : dans autre chose ou est-ce un détour vers l'histoire ?*
> *MC1. 30 : oui peut-être, mais en fait c'est surtout un détour de l'histoire [silence]*
> *31 : d'accord [silence] un détour de*
> *MC1. 32 : oui, mais en fait c'est aussi ce qui/après quand +++ c'est aussi ce qui va leur permettre d'interpréter l'histoire/parce que après nous quand on relit les différents dialogues comment l'un a interprété la chose et le camarade à côté comment il a fait donc à ce sujet très souvent/je dis très souvent parce qu'il arrive d'être pris par le temps et de ne pas le faire/à l'issue d'une séance d'expression écrite chacun lit son écrit*

Les enseignants de cette circonscription valorisent cette activité qui selon eux participe aux bons résultats des évaluations nationales en 6ème dont ils peuvent se prévaloir. Cette pratique assez proche de celles que nous connaissons des ateliers d'écriture laisse place à l'école à une expérience où « un rapport heureux au texte […] se tisse et se ravaude un point après l'autre » (Kurzawski, 2003, p. 140). S'agit-il d'un détournement du genre, une inspiration du genre ? Est-ce déjà une trace de reconversion ? de mutation ? de recyclage du genre ? ou de l'influence d'autres genres sur le genre disciplinaire ? Quoi qu'il en soit, ces productions écrites s'articulent à la pratique du genre et témoignent, sans nul doute, des acquis de la recherche sur l'articulation de la lecture/écriture (*cf.* Reuter, 1994b, 1995b, 1996a ; Giguère, 2002 ; entre autres).

Ces activités métatextuelles provoquent, prolongent, accompagnent le DI et ce faisant elles le transforment. J'en déduis que le genre disciplinaire dans les pratiques est mouvant, mais il se caractérise par un trait essentiel qu'est sa dimension orale.

## 3.2 La dimension orale du genre

### 3.2.1 Prise en compte de l'oral dans les séances de littérature

Les enseignants déclarent, à juste titre[158], que toutes les séances de littérature comportent un moment d'échange oral et un tiers d'entre elles sont des *séances à dominante orale*[159]. L'oral ne constitue pas la principale activité ni la principale situation de réception des œuvres littéraires. Leur discours, tout comme les modèles didactiques et prescriptifs du genre insistent sur les interactions entre lire et écrire, comme nous venons de le voir, pour favoriser la compréhension et l'interprétation des textes littéraires.

Toutefois si je croise les déclarations (corpus QUEST) au sujet du temps consacré aux activités orales portant sur les textes littéraires avec la variable de la pratique déclarée du DI, il apparait que la durée consacrée à l'oral au sujet d'un texte n'aurait pas évolué depuis 2002. Ainsi, les échanges oraux ne durent plus de la moitié de la séance que pour un tiers des séances de lecture-littérature (en particulier chez les enseignants du corpus ENT).

Par ailleurs, je note que le terme *débat* reçoit une attention particulière de la part des enseignants, puisque soixante-sept (sur soixante-dix-huit) déclarent organiser les échanges dialogués sous forme de débat. Il s'agit du mode d'organisation le plus déclaré par les enseignants, comme en témoigne le tableau suivant :

| L'organisation des échanges dialogués | Nb. cit. |
|---|---|
| A partir d'un travail de groupe, suivi d'une mise en commun et d'une discussion | 37 |
| A partir d'une préparation individuelle, suivie d'une mise en commun et d'une discussion | 47 |
| Sous forme d'échanges dialogués entre vous et les élèves à partir de questions que vous leur posez | 57 |
| Sous forme d'un débat pour faire émerger les différents points de vue des élèves | 67 |
| Autrement | 4 |

7. Tableau : Organisations déclarées des échanges dialogués en classe [160]

Ceci me laisse supposer que la valorisation du débat que j'ai présentée au chapitre 1 est relayée par le discours des enseignants qui octroie une place privilégiée à ce format de la communication scolaire. Néanmoins les enseignants expriment au sujet de ces séances des

158. Dans la mesure où il est très difficile concernant l'oral de distinguer ce qui relève des échanges pédagogiques nécessaires à l'enseignement et ce qui constitue une activité orale qui amène la construction de savoirs. Bernard Lahire (1999) avait déjà constaté cette difficulté due à l'omniprésence de l'oral en classe. Les résultats obtenus confirment ce constat.

159. Dans le cadre du questionnaire, j'ai ainsi désigné des séances où plus de la moitié du temps est consacré à l'oral, je supposais alors que le DI pouvait, en partie, être ainsi considéré.

160. Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (4 au maximum).

avantages et des limites qui se recoupent. Il est frappant de constater que les arguments qui sont avancés comme étant un avantage se retrouvent presque de façon systématique dans l'autre catégorie opposée (permettre aux élèves en difficulté de s'exprimer/les élèves en difficulté ne s'expriment pas). Comme si chaque argument en faveur des séances à *dominante orale* en littérature portait en soi sa propre limite, ce qui donne une vue d'ensemble très complexe qu'aucun paramètre choisi ne permet réellement d'expliciter.

### 3.2.2 Valorisation et limite des séances de débat

L'analyse sémantique des énoncés relevés (*cf. infra,* p. 583, *sqq*.) permet d'entrevoir quatre avantages que les enseignants confèrent à ces séances en classe de littérature qu'ils qualifient ou ne qualifient pas de DI.

Sont ainsi mises en exergue les valeurs générales du débat[161] (trente-huit citations) : « exprimer son avis », « apprendre à écouter les autres ». Les enseignants confèrent des finalités à ces situations, elles mettraient : « en confiance les élèves » et aideraient : « à vaincre sa timidité […] : lorsqu'on doit défendre une idée ou justifier un point de vue on s'implique obligatoirement ». Ces situations permettraient : « aux élèves en difficulté à l'écrit de s'exprimer ; le mauvais lecteur peut se raccrocher au débat ». Le texte devient dans certains cas prétexte à discussion : « faire s'exprimer les élèves sur des thèmes forts (l'abandon, la souffrance) des choses de la vie qui les intéressent ». Ces discours valorisent : « l'expression libre de chacun et la consolidation de l'oral : lacune chez beaucoup d'élèves liée au vocabulaire, à la structuration et à la mise en cohérence des idées ».

Ces situations sont aussi évoquées à travers leur spécificité lecturale voire littéraire (dix-neuf citations) dont l'aspect collectif est mis en exergue par le fait que les interactions sont perçues comme permettant à tous les élèves de s'enrichir et de construire une lecture singulière :

> *La lecture devient un lieu d'échange et non d'isolement où l'interaction va pousser les élèves à approfondir et résoudre leurs propres interrogations (voire à en poser). La lecture devient un lieu où les personnalités peuvent s'exprimer.*

Le débat trouve parfois, au détour de deux énoncés, un autre objectif : « montrer les différentes interprétations possibles ».

161. Les énoncés cités dans ce paragraphe sont représentatifs d'idées récurrentes de notre corpus.

Ce sont également des situations auxquelles les enseignants confèrent des objectifs qui relèvent de l'apprentissage de l'argumentation (dix-sept citations). Apprendre à justifier ses réponses est perçu comme un enjeu de ces situations orales. Une argumentation qui repose tant sur le texte que sur la parole de l'autre : « savoir aller chercher dans le texte les infos, valider une réponse en écoutant un camarade permet d'apprendre à réfléchir (débats) ». Ce que les élèves disent sur le texte devient un nouveau message à interpréter (François, 2005).

Conjointement à ces conceptions pédagogiques et didactiques du débat, six énoncés évoquent des avantages qui relèvent de l'ergonomie, de certains gestes professionnels. Ces situations permettraient aux enseignants de suivre le processus de compréhension et d'intervenir à bon escient. Un enseignant précise : « cibler plus rapidement les difficultés ». Un autre maitre explicite :

> *Pour l'enseignant, c'est le moment de vérifier différents points et d'adapter ses questions en fonction des réponses et du débat en cours (différent du questionnaire écrit pour lequel les questions sont pensées en amont, à l'extérieur de la classe sans tenir compte des difficultés rencontrées par les élèves) les réponses sont souvent apportées par les pairs (différent de l'enseignant)*[162]

Pour d'autres enseignants, voire pour les mêmes, la notion d'activité collective masque les individus, les apprentissages personnels, au profit d'une certaine élite de la classe : ceux qui savent s'exprimer à l'oral et qui comprennent. La participation des élèves constitue l'enjeu essentiel de ces activités, le manque de participation (31 citations) est une source de « frustration » pour les maitres. Des discours stéréotypés apparaissent dans leur propre formulation : « Les limites sont toujours les mêmes avec l'oral : certains élèves qui savent et d'autres qui ne savent pas, ne participent pas ». Pourtant la situation décrite ne semble pas restrictive de l'oral, elle évoque un constat qui relève d'une situation scolaire qui se cristallise à l'oral.

L'autre contrainte est le temps nécessaire pour que les situations orales soient réellement productives (17 citations) : elles sont qualifiées de « mangeuses de temps », et la concurrence avec les autres apprentissages apparait de nouveau : « manque de temps au détriment des autres disciplines ».

Parallèlement à ces considérations assez générales sur les activités orales apparaissent des limites associées à la gestion et à la préparation (treize citations). Faire de l'oral un réel

162. C'est l'enseignant questionné qui recourt aux parenthèses, et je conserve ici son orthographe.

moment d'apprentissage ne va pas de soi : « Il faut veiller à ce que le débat ne reste pas limité à leurs expériences personnelles. Les enfants aiment bien raconter leurs petites histoires ».

Par ailleurs, c'est au sujet de l'oral que les enseignants expriment le plus leur méfiance, en REP comme hors REP. Sur ce point le discours des enseignants du corpus ENT est intéressant. Ceux qui exercent en milieu rural considèrent que le « confort » de leur classe est une condition nécessaire à la pratique du DI, et ils supposent qu'ailleurs ce serait difficile (MC1 : 278 *sqq.* ; MC2 : 44). Ceux qui exercent en milieu populaire évoquent certaines difficultés liées au contexte social de leur école. L'apprentissage de la prise de parole semble un peu plus long qu'*ailleurs*, ce qui ne signifie pas qu'*ailleurs* prendre la parole en classe ne soit pas objet d'un apprentissage (MC1 : 278-280). L'enseignante MC5 (milieu populaire) évoque cet apprentissage de la parole en classe :

> *MC5. 45 : je régule toutes les interférences/tous les::: tout ce qui était intempestif oui de toute façon ta mère +++ hein/ça c'est souvent comme ça/d'habitude ça dure un mois/parce que les CM2 sont dans le coup ils savent qu'ils peuvent s'interpeler et comment/pas pour dire des bêtises/pas pour faire rigoler la classe/encore que rigoler/oui, mais pas insulter et ça c'est et ils savent il faut que ça élève le débat/si on est en sciences/que ça ait du rapport avec la science/on pose des questions scientifiques/si on est en histoire/on réfléchit comme un historien/on essaie*

Parler en classe relève au moins d'un double apprentissage : adopter une parole institutionnellement adaptée, mais aussi parler en répondant à des attentes scolaires, normées et je dirai même disciplinées par la discipline scolaire. Le discours de MC7 et MC5 (exerçant en milieu populaire) éclaire, lui aussi, cette tension entre un espace de parole qu'elles souhaitent contrôler, tout en exigeant des élèves qu'ils s'expriment et participent aux échanges. La difficulté vient de la conception même de cette tension :

> *MC7. 35 : oui parce que j'ai tellement canalisé leurs paroles intempestives en début d'année/interdit certains mots en classe/pour qu'ils comprennent bien ce que j'attends d'eux qu'il a fallu que j'autorise cette nouvelle parole qui est la leur, mais que j'apporte en classe +++ réfléchir sur le choix de Yacouba c'est une activité scolaire +++, mais autoriser à dire ce qu'ils veulent dire sur ce texte/pour moi c'est aussi quelque chose comme ++ de l'ordre de l'échange/du respect +++ je vais vous écouter +++ voilà c'est ça le contrat/c'est un vrai /qu'en pensez-vous ? et la réponse n'est pas le texte ++ donc je les écoute ++ j'ai aussi dû apprendre à me taire ! à ne pas intervenir ! ne pas faire de mimique*

De fait cet apprentissage acquiert une mission particulière que les enseignants exerçant en milieu populaire verbalisent :

> *MC10. 20 : et ::: en plus la diversité sociale et culturelle des enfants fait qu'on va pouvoir compléter aussi + apporter une dimension culturelle que certains enfants n'ont pas forcément dans leur vie quotidienne ou à la maison et je pense que forcément /en tout cas/ici on/dans ce type de classe ++ ça permet à la fois de donner le gout de la lecture parce qu'on va vivre d'une manière plus vivante/l'échange oral il est surtout dans cette école un moyen de communiquer qui est le plus facilement accessible et en plus ça va permettre aussi à ce que chacun apporte ses idées personnelles et apporte sa touche personnelle et ::: apporter sa personnalité et sa propre vision des choses par rapport à son vécu, etc.*

Les difficultés des élèves sont analysées par ces enseignants. Elles concernent tant le comportement que les capacités de lecture et d'expression des élèves. Ainsi pour MC10, la difficulté que rencontrent ses élèves à inférer est analysée comme le résultat des pratiques précédentes : « c'est là qu'on voit que les pratiques précédentes ne les/les ont pas préparés/enfin il y a quelque chose qui manque ». Le manque n'est pas imputé aux capacités des élèves, mais bien à leur parcours scolaire. MC7, exerçant en milieu populaire dans une école classée en REP, conçoit la difficulté de ses élèves comme un effet du niveau d'exigence qu'elle impose et non le fait de leur incapacité à suivre :

> *MC7. 117 : Je mène les mômes à la baguette au point de vue du travail et il y a un rendement et au niveau de la difficulté je l'ai assez élevée + entre septembre et décembre/l'adaptation était un petit peu difficile parce que pour eux c'était très dur ++, mais ils ont fait ce qu'il fallait/on a cravaché/on a tenu et aujourd'hui c'est que bonheur ++*

Enfin, pour MC5, les difficultés des élèves sont précisément ce qui donne du sens à ce qu'elle fait, c'est une motivation professionnelle :

> *MC5. 90 : Et je me dis/tant que tous les matins je me lève avec l'envie et la hargne de les faire s'en sortir ces gamins-là/je me dis c'est bien + le jour où je ne me lèverai plus avec cette joie d'enseigner c'est que là il sera temps d'arrêter/*

Cependant le contexte d'enseignement sert souvent de caution à justifier des choix personnels ou des représentations qui malgré tout ne sont pas singuliers. Les finalités du genre en milieu populaire, rural ou urbain sont assez similaires : amener les élèves à s'exprimer sur le texte et à exprimer un point de vue personnel. Ce sont les modalités pour atteindre les finalités qui peuvent varier. On peut dire que les gestes professionnels pour amener les élèves à produire ce discours attendu sont autrement pensés en milieu populaire. Certains enseignants pensent que le contexte d'enseignement favorise de telles pratiques, et d'autres qu'elles sont nécessaires pour aider les élèves à progresser. C'est ainsi que les enseignants

MC1 (milieu rural), MC2 (milieu rural) et MC4 (milieu rural) expriment cette conscience qu'elles ont d'avoir un public qu'elles estiment privilégié :

> *MC2. 44 : parce que je vous/ils sont attentifs et donc je peux me permettre de faire ça avec mes vingt-cinq élèves + et je peux me permettre de faire les vingt minutes d'oral parce qu'ils ont une capacité d'écoute importante/je trouve + je trouve parce que j'ai suivi des élèves ailleurs et je me suis rendu compte que ce n'est pas toujours pareil et qu'on avait beaucoup de chance ici*

D'après ces discours, les difficultés liées à la dimension orale du genre disciplinaire seraient plus difficiles à gérer en milieu populaire, mais elles seraient existantes partout :

> *MC1. 278-280 : ouais quand même et il faut se sentir à l'aise dans ce type de démarche/il faut essayer avant + c'est vrai que les débuts ne sont pas faciles quand même [...] ben de toute façon c'est gérer le questionnement/savoir quoi leur répondre/ c'est parce qu'on sait jamais où on va on ne sait pas quelles seront leurs remarques est-ce qu'on va réussir nous à ce qu'on aimerait entendre + on ne sait pas + finalement avec du recul on s'aperçoit qu'on a toujours ce qu'on veut finalement/parfois même plus/on est parfois surpris ils pensent à des choses auxquelles on n'aurait pas pensé + il faut bien savoir gérer la situation en classe/parce que quand on est à l'oral comme ça en classe bon nous ça va // on a des gamins gentils on n'a pas ++, mais il faut savoir gérer les débordements les excès des uns et des autres // c'est que parfois on a des gamins qui ont du mal d'attendre d'avoir la parole pour parler // ces règles-là aussi/ça dépend du public/des écoles/ça dépend de pas mal de critères*

Ces discours éclairent des représentations socialement partagées, médiatisées. Des lieux communs déjà rencontrés lors de l'analyse de traitement des questionnaires qui influencent la conception que les enseignants se font du genre disciplinaire. C'est un discours assez conventionnel que je relève. Toutefois, les difficultés verbalisées au sujet d'une pratique de l'oral sont autant d'obstacles à ce que le DI puisse entrer dans les pratiques quotidiennes de la classe, et pourtant les enseignants (corpus QUEST) déclarent le mettre en œuvre. Cette tension est un enjeu important qui sera analysé dans la troisième partie au chapitre 8 pour voir comment les pratiques effectives du DI modifient ou ne modifient pas le format de la communication scolaire.

### 3.2.3 Rôles et gestes déclarés

Le discours des enseignants (corpus QUEST) décrit à travers un usage des prédicats tant verbaux que nominaux des gestes professionnels au sens d'Anne Jorro[163] que je me

163. « Le geste entendu comme désir d'inscrire une trace qui parle de la biographie de son auteur témoigne d'une matrice symbolique qui le fait surgir pour soi et pour autrui. Son pouvoir de radiance révèle l'intersubjectivité qui le constitue en tant

propose ici d'analyser. Le tableau suivant présente trois catégories de rôles reconstruites à partir des déclarations des enseignants.

| Catégories de rôles et la place du texte | Nb. Cit. |
|---|---|
| Rôle dirigiste, la référence au texte est la seule source de validation | 28 |
| Rôle animateur, l'interaction entre les élèves valide les propositions | 19 |
| Rôle de gestion des échanges, distribution de la parole | 18 |

8. Tableau : Rôles des enseignants d'après leurs déclarations et prise en compte du texte dans le processus de validation du sens

Le traitement de ces énoncés mérite tant une analyse linguistique que sémantique[164]. Vingt-six d'entre eux ne sont pas exprimés par un verbe. Ils recourent à des substantifs (guide, régulateur), à des groupes nominaux enrichis d'une expansion nominale (distributeur de parole), à la juxtaposition de groupes nominaux (de guide, de médiateur parfois) ou à des comparaisons (d'animateur plus que guide). Je note enfin le recours au néologisme « reformulateur » comme l'expression d'une nécessité de créer un terme plus approprié, dès lors que le choix était de ne pas recourir au verbe.

D'un point de vue sémantique je ne relève pas de différence entre ces deux catégories d'énoncés prédicatifs verbaux ou nominaux, mais l'effet, les intentions exprimées par ces choix dénotent d'une volonté soit de se qualifier, se décrire, soit de valoriser des actions. L'emploi fréquent des verbes montre une volonté de décrire des séances en action, dynamiques où enseignants et élèves sont impliqués dans une interaction.

Les termes « guide », « guider », « diriger », « gérer » sont des termes récurrents (trente occurrences) et constituent les sèmes référents pour décrire la conception du rôle des enseignants. Cependant, l'ensemble du thesaurus verbal pour décrire leur rôle permet d'affiner cette idée dominante d'une activité guidée et dirigée « du cheminement de la pensée, de la réflexion, de la compréhension ». En effet, d'autres termes, que sont « animateur » et « médiateur » (dix occurrences) permettent de modérer cette première approche et révèlent les tensions inhérentes à la notion d'interprétation pour distinguer deux conceptions du rôle de

que mouvement. Il devient un plein dans l'éphémère de la relation à l'autre. Comme il est pensé pour soi et pour l'autre il ouvre différents registres de dialogue. Les styles d'intervention nourris des gestes de bricolage, de braconnage et de résistance n'échappent pas à l'apostrophe évaluative. Par le geste, le sujet professionnel est invité à se poser la question du sens de l'agir. » (Jorro, 1998)

164. Les paramètres habituels n'étant plus pertinents dans le cadre de cette analyse, je ne les préciserai plus lorsque je citerai les énoncés des enseignants.

l'enseignant et des finalités de ces séances. Le maitre apparait comme étant le garant de la bonne construction du sens (pour 44 %) : « rôle de médiateur entre la compréhension réelle et celle de l'enfant » qui agit sur cette construction, comme en témoigne l'adverbe dans l'énoncé suivant : « Vecteur de la compréhension en orientant indéniablement les débats ». L'usage des adjectifs et des adverbes est particulièrement significatif de la conception de la lecture et du sens attendu. Précédemment je relève : « la compréhension réelle », locution que je peux rapprocher de l'énoncé suivant : « je les guide et je les recadre en leur posant des questions qui leur permettent de mieux comprendre et de donner une bonne orientation à la lecture du texte ». Ces enseignants placent la référence au texte comme référence indiscutable, seule source de validation d'une proposition heuristique au sujet d'un texte : « essayer de guider leur réflexion en sachant bien rechercher dans le texte pour justifier son point de vue ». Ou encore : « je reformule, je précise, je demande aux élèves de présenter les hypothèses ou leurs interprétations en faisant référence au texte et en apportant des éléments de compréhension pour illustrer les affirmations ou les objections. »

A contrario, 31 % des enseignants expriment l'inverse de cette conception de la lecture programmée et attendue, affirmant ainsi leur propre définition de l'interprétation à travers une conception du texte ouvert ou une conception de l'interprétation en situation scolaire qui valorise le pôle de l'élève plutôt que celui du texte. De nouveau, des modélisations (à travers l'usage des adverbes, de la négation ou de la restriction et de locutions prépositionnelles exprimant l'opposition) apparaissent dans ces énoncés insistant à la fois sur la complexité de l'activité scolaire et des intentions très fortes qui guident cette activité, comme si ces enseignants contraignaient l'action du maitre au profit de celle des élèves. Je note parmi les cinq énoncés que j'ai sélectionnés, une tension révélatrice entre le sens du texte et les sens possibles qui pose l'interprétation tant sous les droits du texte que sous ceux des lecteurs que sont les élèves, ainsi qu'une dialectique entre le rôle de l'enseignant et celui des élèves.

> *Un médiateur entre les différentes propositions des élèves. Surtout pas un détenteur d'une unique compréhension et interprétation, mais celui qui fait respecter le texte lu. On peut imaginer sans être en contradiction. (PE2, licence sociologie, école en zone rurale, CM1-CM2)*

> *Rôle d'animatrice, mais* ***j'avoue devoir me surveiller*** *pour* ***éviter d'être trop inductive*** *! (EMF, licence sciences de l'éducation, 12 ans d'ancienneté, école en zone urbaine, CE2)*

> *J'essaie de faire exprimer aux élèves leur pensée, leur faire émettre des hypothèses,* ***je ne suis qu'un*** *médiateur entre les élèves. (Je gère le débat, reformule...)*

*et apporte si la situation est bloquée des éléments de réponse, **tout en précisant qu'il existe différentes interprétations.** (Titulaire, licence de psychologie, 12 ans d'ancienneté, école en zone rurale, CM1-CM2)*

*Je pense que je suis un chef d'orchestre. J'ai mon avis, comme eux ont le leur. **Ils ont le droit d'avoir** un ressenti différent du mien. **Par contre** je suis l'avocat du diable :"Ah bon et alors, si vous dites ça, que signifie cette phrase-là ?" Si vraiment personne ne réagit. (EMF, concours après la 3ème, 28 ans d'ancienneté, école en zone urbaine, CM2)*

*Mon rôle est de gérer le débat, **éventuellement** de guider, mais **rarement** de mener l'élève à la réponse : c'est l'interaction entre les élèves qui doit aboutir le plus souvent à résoudre une interrogation sur le texte. Je pose aussi les questions qui vont amener à s'interroger sur un point fort du récit qui va inciter à inférer ! (Directeur d'école, licence histoire de l'art mention archéologie, 5 ans d'ancienneté, école classée en REP, CM1-CM2) (C'est moi qui souligne)*

L'enseignant apparait comme garant du bon fonctionnement et de la qualité de ces échanges qui prévient les risques de dérapage et de digression, d'essoufflement du débat, d'impasses à la discussion et surtout celui qui garantit le droit de parole à chacun des élèves. C'est ainsi que vingt-deux des enseignants (sur soixante-dix-huit) n'évoquent que cet aspect de leur rôle.

Les prédicats verbaux sont accompagnés de leurs arguments, je précise que les verbes sont tous transitifs et accompagnés explicitement de leurs compléments d'objet, ces derniers désignant à la fois les élèves et leurs propositions. Ces constructions lexicales et syntaxiques invitent à mesurer l'intensité de la volonté des enseignants à agir sur les élèves, leur compréhension et leurs discours. Je relève, par ailleurs, neuf locutions verbales composées de deux verbes successifs accusant une intention très forte du sujet à agir sur l'élève : « faire réfléchir, faire se confronter, faire reformuler, faire respecter, amener à s'interroger, inciter à inférer, j'aide à reformuler, essayer de relancer ». L'usage fréquent du semi-auxiliaire « faire » contribue à mettre en valeur une augmentation de la volonté ou de l'intention du sujet, autrement dit, l'intention des enseignants. L'emploi des verbes « amener », « inciter », « aider » et « essayer » témoigne aussi d'une volonté intensive et active pour agir sur l'autre.

D'autre part, ce thesaurus ainsi constitué regroupe deux modes verbaux : l'infinitif et l'indicatif. Les verbes conjugués sont à la première personne du singulier au présent. Cette distinction ne me semble guère anodine. Certains décrivent des actions dont ils sont l'énonciateur et le sujet, d'autres évoquent des gestes professionnels qui décrivent les activités

à dominante orale sans les impliquer de manière personnelle. D'ailleurs, les enseignants qui décrivent ces gestes ne déclarent pas forcément pratiquer le genre DI[165] ni même des activités à dominante orale ni des activités orales organisées sous la forme de débat. Ce qui n'empêche pas les enseignants d'imaginer leur rôle lors de telles séances.

Enfin, il est possible de classer ces verbes en quatre catégories sémantiques qui offrent une vue d'ensemble de l'activité et des intentions des enseignants. Les trois premières catégories concernent des verbes dont le sujet est l'enseignant. La dernière catégorie présente des verbes dont le sujet de ces action désigne les élèves, certains enseignants prévoyant la réciproque des élèves à leurs propres actions. Je distingue ainsi des verbes qui permettent aux enseignants de caractériser leur état, leurs objectifs : « j'essaie de m'éclipser », « je suis un chef d'orchestre », « je suis l'avocat du diable », « établir le dialogue », « établir une interaction, susciter l'intérêt », « amener à s'interroger », « se mettre en retrait du groupe ». Une autre catégorie concerne l'organisation des échanges, qui met en scène les enseignants en tant que sujet de ces actions et permettrait de caractériser l'activité dans une perspective chronologique des gestes du maitre : « amorcer le débat et le conclure », « impulser », « distribuer la parole », « valider/faire valider », « accepter les réponses », « relancer », « réguler le débat », « trancher si nécessaire », « donner des contre-exemples », « je désigne », « je cadre ». La troisième catégorie se compose de verbes qui tentent d'influencer sur l'activité des élèves : « influer, faire avancer, étayer, diriger, inviter, les renvoyer, faciliter, induire, je guide, j'oriente, j'interviens, j'aide à reformuler… » Enfin, la dernière catégorie regroupe des verbes désignant l'activité des élèves telle que les enseignants la conçoivent dans une situation idéale de classe : « donner », « se justifier », « avancer », « préciser », « s'exprimer », « bien rechercher », « aboutir », « résoudre », « présenter », « adopter », « ils ont le droit d'avoir leur ressenti ».

Les activités orales en classe de lecture-littérature requièrent des gestes que les enseignants décrivent avec précision. La construction du sens du texte se focalise pour les uns sur le texte, pour les autres sur l'action des élèves et nécessite un va-et-vient dialectique entre le maitre, les élèves et le texte. L'enseignant est dans tous les cas le garant, le catalyseur de cette lecture à plusieurs voix sur plusieurs voies.

165. Le graphe ne permet pas de mettre en évidence des liens dépendants entre ces variables

## 3.3 Effets du concept interprétation sur les conceptions déclarées ou associées au DI

### 3.3.1 Comprendre et interpréter au quotidien de la classe

L'interprétation est le nouveau paradigme qui définit la lecture à l'école lors des programmes de 2002 (*supra,* p. 81) et se trouve au fondement des modèles didactiques du genre DI. Interroger les enseignants sur leur approche de la notion ne m'a pas semblé dans le cadre de ce travail dépourvu de sens. Je pense que percevoir la remise en cause de la hiérarchie traditionnelle entre les concepts interprétation et compréhension peut participer à la conception du genre et permettre de comprendre ce que la prise en compte d'un travail interprétatif peut modifier ou ne pas modifier dans la construction du genre disciplinaire et des pratiques enseignantes. Dès lors, j'ai tenté de percevoir ce que les enseignants associent en termes de compétences de lecture à l'interprétation et comment ils intègrent en termes de fréquence le travail de ces compétences en classe. L'enjeu étant de savoir si ces déclarations permettent d'identifier une conception du genre DI en croisant les données.

Dans le questionnaire, j'ai par conséquent proposé aux enseignants deux tableaux (ci-dessous) qui reprennent tous les deux des compétences présentes dans le texte officiel (BOEN, 2002) et les documents d'accompagnement (MEN, 2002, 2003, 2004). Ces compétences s'y trouvent de façon dispersée et je les ai parfois reformulées[166]. Le premier tableau demande aux enseignants de classer ces compétences selon qu'elles relèvent davantage - selon eux - de la compréhension ou de l'interprétation. Le second vise à connaitre celles que les enseignants déclarent privilégier dans leur classe.

Le classement réalisé par les déclarations des enseignants des neuf compétences dans le tableau est sans surprise, il témoigne de la complexité de la question. Aucune compétence n'est classée unanimement par les enseignants comme relevant exclusivement de l'un ou de l'autre des concepts ni même des deux, des tendances évidentes se dégagent néanmoins.

166. Les termes « inférence », « blanc », « ellipse » apparaissent dans ces textes. Pour garder le terme inférence désignant des « inférences locales » et ne susciter aucun malentendu avec d'autres opérations qui relèvent « d'inférences pragmatiques » (Giasson, 1990), je les ai désignées par « inférence simple ». Il s'agit d'une classification que j'emprunte à Marcel Crahay (2004, p. 6). « Faire des inférences simples » est aussi un critère d'évaluation des compétences de base en classe de troisième. MEN-MESR-DEP. *Cf. L'état de l'école* n°17 (édition 2007).

| Compétences | Plutôt comprendre | Plutôt interpréter |
|---|---|---|
| Identifier les idées principales | 72 | 12 |
| Sélectionner des informations précises | 66 | 13 |
| Effectuer des liens entre les informations | 43 | 50 |
| Effectuer des inférences simples | 45 | 40 |
| Effectuer des hypothèses sur les blancs | 15 | 69 |
| Evaluer, justifier les hypothèses en se référant au texte | 54 | 39 |
| Justifier les hypothèses en se référant à d'autres textes | 28 | 58 |
| Interroger l'intention de l'auteur | 9 | 72 |
| Exprimer ses émotions après la lecture | 7 | 72 |

9. Tableau : Classement des compétences travaillées selon qu'elles relèvent davantage de la compréhension ou davantage de l'interprétation, voire des deux.

Le tableau suivant présente au sujet des compétences prescrites, leur fréquence déclarée par les enseignants en tant qu'objet de travail en classe. La mesure de cette fréquence demeure tout à fait subjective puisque je n'ai construit aucun moyen pour la mesurer. Pour faciliter la lecture, les compétences sont présentées dans l'ordre où elles sont déclarées être le plus souvent pratiquées.

| | Très rarement | Occasionnellement | Souvent |
|---|---|---|---|
| Identifier les idées principales | 1 | 1 | 73 |
| Sélectionner des informations précises | 1 | 8 | 65 |
| Exprimer ses émotions après la lecture | 6 | 14 | 55 |
| Effectuer des liens entre des informations | 4 | 18 | 52 |
| Effectuer des inférences simples | 5 | 22 | 48 |
| Evaluer, justifier des hypothèses en se référant au texte | 12 | 33 | 30 |
| Interroger l'intention de l'auteur | 22 | 23 | 29 |
| Effectuer des hypothèses sur les blancs | 16 | 32 | 27 |
| Justifier les hypothèses en se référant à d'autres textes | 39 | 25 | 10 |

10. Tableau : Classement des compétences déclarées en fonction de la fréquence à laquelle elles sont travaillées[167].

En lisant ces tableaux, des résultats s'imposent : les deux premières compétences - « identifier les idées principales » et « sélectionner des informations précises » – sont classées par les enseignants comme relevant principalement de la compréhension et elles sont déclarées les plus pratiquées. Il s'agit de questions d'évaluation de la lecture et d'une compréhension littérale assez récurrentes dans les questionnaires de classe (Giasson, 1990) qui ne confrontent pas les élèves au traitement de l'implicite, ces compétences étant déclarées

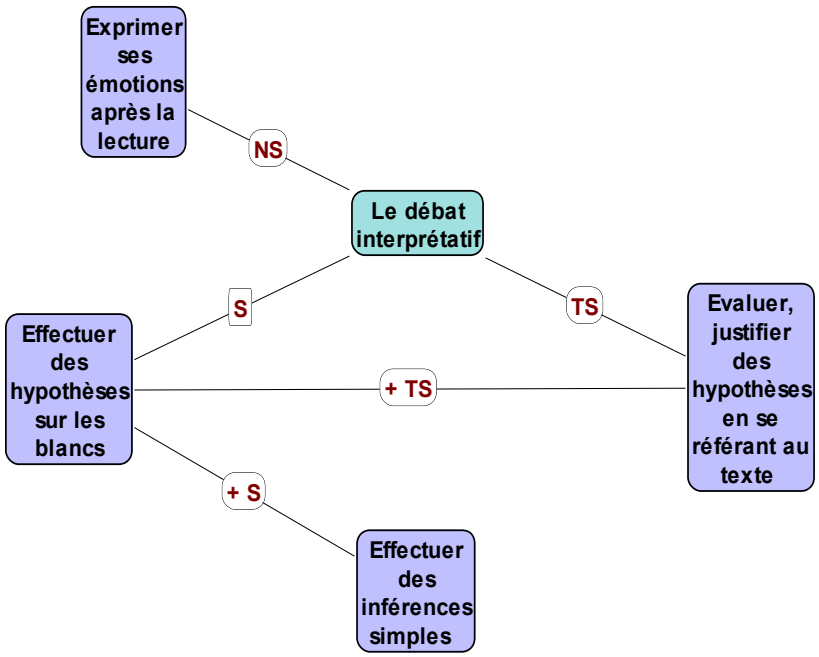
167. Pour mettre en évidence les résultats, j'ai regroupé les catégories « jamais » et « rarement » dans une nouvelle catégorie : « très rarement » et les catégories « assez souvent » et « très souvent » dans une autre catégorie : « souvent ». Ce traitement des données facilite l'analyse et l'interprétation des résultats. Ils sont ici présentés par ordre décroissant pour la colonne « très souvent ».

moins travaillées que les précédentes. Par ailleurs, la troisième compétence déclarée la plus travaillée concerne « l'expression des émotions après la lecture », où l'on retrouve l'idée d'une lecture subjective que ces propos analysés ont déjà valorisée. En croisant les résultats des deux tableaux, il apparait que cette compétence est celle que les enseignants considèrent comme relevant le plus de l'interprétation et celle qu'ils déclarent le plus pratiquer. Par ailleurs, parmi les enseignants qui exerçaient avant 2002 au cycle 3 et qui déclarent pratiquer le DI avant cette date, il apparait qu'ils accordaient déjà une attention particulière à la compétence : « exprimer ses émotions après la lecture ».

| **Exprimer ses émotions après la lecture;**<br><br>**Le débat interprétatif ;** | Très rarement | Occasionnellement | Souvent |
|---|---|---|---|
| Avant 2002 | 1 | 1 | 21 |
| Depuis 2002 | 3 | 9 | 30 |

11. Tableau : Croisement de deux paramètres : « pratique déclarée du DI avant ou depuis 2002 » et « exprimer ses émotions après la lecture »[168]

Alors que les enseignants qui déclarent pratiquer le DI depuis 2002 (principalement les PE2) accordent une grande importance à deux autres compétences : « effectuer des hypothèses sur les blancs » et « justifier des hypothèses en se référant au texte », comme en témoigne le graphe reproduit ci-dessous :




12. Graphe de relation des liens les plus significatifs et les moins significatifs entre les compétences associées à

168. *Cf.* note 167, p. 232

l'interprétation/compréhension et la pratique déclarée du DI depuis 2002[169]

Ces résultats mettent en évidence les compétences et pratiques que certains enseignants identifient, associent et réinvestissent dans une pratique du DI à savoir l'expression des émotions, et celles (émettre et valider des hypothèses) que d'autres enseignants n'ayant pas exercé au cycle 3 avant 2002 associent à une conception plus récente du genre.

Je considère, à partir de ces résultats, que les enseignants appréhendent le DI sous deux approches : le genre est à la fois un lieu d'expression des émotions après la lecture, et une situation problème où les élèves émettent des hypothèses qu'ils traitent ainsi que des inférences. Ces deux approches peuvent à bien des égards rappeler certaines modélisations du genre DI (*supra,* p. 104) à moins qu'elles n'éclairent les enjeux de la métatextualité à l'école élémentaire. Je peux ainsi identifier une approche plus *introspective* et l'autre plus *cognitive* qui est à mettre en parallèle avec leur conception de l'enseignement de la littérature (*supra*, p. 202)

Par ailleurs, le discours des enseignants met en exergue deux compétences : formuler des hypothèses et traiter des inférences. Deux finalités sont également perceptibles à travers ce discours : construire « la vérité du moment », le sens accessible et exprimer ses gouts, ses réactions. C'est ainsi qu'ils redéfinissent l'enjeu de la séance de DI en se différenciant des modèles didactiques et du modèle prescriptif qui insistent sur l'enjeu fondamental lié à la notion de débat et d'interprétation : construire les conditions et les critères de validation du sens élaboré collectivement.

### 3.3.2 Des compétences visées

Le DI tel qu'il est conçu par ces enseignants amène les élèves à être des lecteurs engagés dans une activité de lecture, de confrontation de lectures interrogeant, manipulant le texte. Le DI est un genre propice aux hypothèses de lecture, au traitement de l'implicite et des inférences, à la confrontation des idées, à l'argumentation et à l'expression du ressenti[170]. Selon les compétences que les enseignants valorisent, deux conceptions du genre s'imposent : une approche cognitive et une approche introspective qui sont à rapprocher des conceptions que les enseignants verbalisaient au sujet de l'enseignement de la littérature. L'approche

169. Je précise le codage des liens : NS : non significatif ; TS : très significatif ; S : significatif
170. Toutes ces compétences feront l'objet d'une analyse à partir des situations observées (*infra,* partie 3)

cognitive favorise un travail centré sur les hypothèses de lecture et le traitement de l'implicite, alors que la seconde approche s'appuie essentiellement sur l'expression du ressenti.

***Formuler des hypothèses de lecture***

Tous les enseignants n'ont pas un discours explicite sur la notion d'hypothèse de lecture, même lorsqu'ils consacrent un temps important à cette forme discursive du métatexte que produisent leurs élèves. Lorsque les enseignants évoquent spontanément la notion, ils désignent le relevé des indices de la couverture pour émettre des hypothèses ou imaginer l'histoire, c'est-à-dire construire, anticiper un scénario de l'histoire à lire.

Les enseignants MC1 et MC4 déclarent favoriser l'émission d'hypothèses comme un rituel du genre :

> *MC4. 42 : c'est différent en littérature il y a une démarche un peu/enfin observation/émission d'hypothèses et ensuite production écrite +*

Celles-ci se construisent à partir d'une image ou d'un élément du péritexte comme la couverture. Il s'agit de relever des indices et émettre des hypothèses ou imaginer l'histoire, c'est-à-dire construire un script de l'histoire à lire. Le choix de l'image est important et fonctionne comme un lanceur, un déclencheur de la parole de l'élève au sujet du texte. MC2 déclare :

> *MC2. 86 : alors je prends une image la première de couverture ou alors une image parlante même si c'est pas un album et puis on essaie d'imaginer on essaie d'imaginer/on essaie de replacer cette image dans un récit*

Pour MC1, l'image est un prétexte à faire ce travail préparatif à la lecture, l'image peut d'ailleurs évoquer peu d'éléments pour constituer un script de l'histoire.

> *MC1. 130 : quelle que soit l'émission d'hypothèses des enfants on va le vérifier donc même si c'est une image qui au départ ne permet pas de relever beaucoup d'indices/je vais leur laisser dire et puis après la lecture et suffisamment de pages/ils vont sans doute s'apercevoir qu'il y a sans doute un lien avec l'histoire, mais c'est pas à partir de cette image-là qu'on a pu éclairer le contenu*

Mais comme le rappelle MC10, l'entrée dans un livre est ritualisée, la couverture et son illustration participent d'une entrée en lecture : imaginer les grandes lignes.

> *MC10. 76 : si c'est le début ça peut être la couverture et on va interpréter l'image pour déjà arriver à imaginer les grandes lignes qu'on va trouver dans le roman*

L'émission d'hypothèses concerne ainsi l'anticipation, la lecture expectative, imaginer la suite. C'est particulièrement vrai lorsque les enseignants évoquent la lecture d'une œuvre longue, chaque séance se termine par l'émission des hypothèses sur le récit à venir.

Il en ressort que d'après ces déclarations, les hypothèses de lecture portent majoritairement sur l'épitexte, le « hors-texte » ou le texte non lu et très peu sur le texte lui-même. Ces deux activités imaginer la suite du texte ou anticiper la lecture sont des activités scolaires assez répandues qui trouvent une place privilégiée dans le cadre du DI. Le travail sur les hypothèses est mis en valeur par les enseignants, mais leur statut et leur fonction sont sous-estimés. C'est ainsi que l'enseignante MC4 évoque des temps d'arrêt dans la lecture qui favorisent des énoncés qui peuvent s'apparenter aux hypothèses.

> *MC4. 101 : alors je pense que de temps en temps on arrête la lecture et on formule des/alors pas forcément des hypothèses, mais on s'arrête +++ euh je pense qu'il là il faut prendre en compte toutes les modalités de lecture/parce que c'est avant tout un enfant qui/où j'ai demandé de lire d'abord et ensuite on discute*

Émettre des hypothèses est un processus cognitif qui accompagne la lecture, valider les hypothèses relève d'un processus à la fois cognitif et argumentatif (Thérien, 2007 ; Valenti, 2007). La construction des hypothèses ne repose pas sur une simple sédimentation d'hypothèses, elles sont constamment réévaluées, ce qui permet d'en abandonner, d'en reprendre et d'en reformuler d'autres.

Les enseignants évoquent quelques critères de validation en fonction du rôle qu'ils attribuent aux hypothèses elles-mêmes. De façon assez générale, la validation des hypothèses est reportée à plus tard, c'est un travail qui s'inscrit dans le temps de la lecture et donc dans celui de la séance. MC1 déclare :

> *MC1. 6 : ils émettent des hypothèses et seulement après on va seulement vérifier si les hypothèses émises sont justes ou sont complètement /complètement différentes*

Lorsque l'imagination des élèves est valorisée, la conformité avec le texte est peu recherchée comme nous l'avons déjà vu dans les déclarations de l'enseignante MC2 (MC2 : 86) (*cf. supra* p. 119). Elles peuvent au contraire être confrontées au texte.

> *MC4 : 14 : [...] on reprend plusieurs hypothèses et on fait un listing/le mot n'est pas très joli, mais vous savez on met toutes les histoires possibles et on les recopie et on les met dans le cahier et on se dit qu'après la demande vient à la suite et on va voir si quelqu'un a trouvé la même idée que l'auteur*

Pour d'autres enseignants (MC7 ; MC12), l'émission des hypothèses apprend aux élèves à douter ou à s'exprimer malgré les doutes. MC7 déclare :

> *MC7. 259 : oui c'est ça + leur idée sur le texte [silence] ils seront en confiance pour dire ce qu'ils comprennent ou pas/ce qu'ils pensent sans être parfois tout à fait surs/alors oui ils font des hypothèses/oui/ils disent ce que chacun comprend du texte/c'est ça/oui*
> *260 : une hypothèse/ils font des hypothèses*
> *MC7. 261 : oui*
> *262 : lors des débats/vous favorisez ces hypothèses ? vous les discutez ? elles sont l'objet du débat ? ou :::?*
> *MC7. 163 : oui/j'autorise euh ::: je privilégie la lecture de chacun/ce que chacun va comprendre et comment chacun va se projeter dans le texte + je pense au débat sur le choix de Yacouba/ comment/ce que chacun pense de ce choix/ce qu'il comprend de ce choix à travers ses croyances/sa culture*

MC8 considère que les hypothèses participent au travail interprétatif et favorisent la compréhension du texte qui repose sur une « logique d'ensemble » :

> *MC8. 92 : [...] on va faire des hypothèses sur cette volonté de dire quelque chose et mettre ces hypothèses en rapport les unes avec les autres pour chercher la logique d'ensemble et c'est la logique d'ensemble qui va nous dire si on a bien compris/si ça correspond bien à ce qu'on a compris/je pense hein*

***Traiter l'implicite***

Le DI est aussi, pour d'autres enseignants, une situation de résolution de « zones d'ombre » que les enseignants citent de façon très précise. C'est un moment de lecture « où l'on s'arrête » disent les enseignants. C'est un moment de réflexion qui favorise l'interprétation du texte.

MC1 raconte la lecture de *Remue Ménage chez madame K* de Wolf Erlbruch, et comment progressivement l'analyse de l'image a permis aux élèves d'interroger le mal-être du personnage. C'est de façon très suggestive qu'elle évoque ce souvenir, sans dire l'angoisse du personnage tout en soulignant les indices qui permettent d'inférer le sentiment de détresse :

> *MC1. 108 : donc à un moment donné quand il y a la page saturée de noir alors on s'arrête là-dessus et quel lien avec le personnage ? donc on s'arrête là-dessus et puis ben je crois que j'avais fait ma séance de lecture là-dessus/ à ce sujet-là [silence, l'enseignante murmure] c'est le débat qui petit à petit ++++ le noir c'est la nuit/ le deuil/,mais elle n'est pas morte/alors bon elle n'est pas joyeuse/voilà ça c'est le débat qui va permettre ce travail sur le texte [plus audible] ce sont les images qui vont nous aider à comprendre [silence]*

Lors des séances de DI, il s'agit de confronter les élèves à l'implicite du texte comme le précise MC10 :

> *MC10. 165 : oui c'est un débat où ils parlent du texte et je vais les confronter à tout ce qui n'est pas dit à tout ce qu'il faut interpréter*

C'est un travail de compréhension fine et d'interprétation que vise l'enseignant MC10 :

> *MC10. 12 : oui, mais la compréhension/pas la compréhension générale plutôt essayer de pousser/faire des hypothèses/inférer vraiment pousser la réflexion un peu plus loin et surtout avec une interaction entre les élèves ce qu'on ne peut pas faire quand on lit seul/quand on est dans une lecture où on lit seul*

***Confronter - argumenter***

D'après les enseignants le métatexte s'élabore à partir de la confrontation de lectures de statuts différents. MC8 précise à ce sujet :

> *MC8. 30 : ça donne un outil nouveau à l'enfant pour construire le sens + il y aura sa lecture/la lecture qu'on aura faite ensemble et il y aura ma lecture éventuellement et il y aura la discussion qu'il peut y avoir donc l'interaction/la confrontation des interprétations*

Ainsi dans le discours des enseignants le DI est une situation d'interaction que la situation de lecture favorise. MC12 appréhende le genre DI comme le produit des interactions et des difficultés non résolues qui nécessitent un débat collectif. Il s'agit alors d'une situation didactique qui est plus improvisée que réellement programmée :

> *MC12. 294 : on va répondre/la classe va répondre à partir du texte /tout est validé par le texte tout ce qui peut être validé par le texte parce qu'il y a des choses qui ne peuvent pas/parce qu'après il y a quelque chose/quand il y a un niveau supérieur + quand ils ne comprennent pas là ce n'est plus le texte seulement qui va valider c'est aussi ce que toi tu vas en penser/et là ::: pour moi on est dans l'idéal/ils échangent sur la façon/et là on est dans l'interprétation/c'est qu'on arrive au débat interprétatif*

Pour les enseignantes MC5 et MC11, l'essentiel réside dans l'émission d'avis différents à confronter. Ainsi, l'enseignante MC5 distingue les débats où les élèves en fonction de leurs propositions vont argumenter pour défendre leur avis singulier ou au contraire expliquer une idée qui serait partagée.

> *MC5. 74 : Oui/garder les arguments en fait ce sera ou argumentatif ou explicatif*
> *75 : Oui/et cette différence elle se fait en fonction ?*
> *MC5. 76 : Des élèves/c'est eux finalement qui vont faire que le débat va/ on va confronter des points de vue différents ou on va au contraire défendre une idée/ à plusieurs +*

Ce n'est plus ici une conception du texte résistant ou proliférant qui déclenche une forme du DI, mais les élèves. L'enseignante MC11 déclare que débattre c'est au moins avoir deux idées à confronter.

> *MC11. 112 : pour moi le fait de les faire débattre c'est arriver au moins à deux opinions ou deux hypothèses qui peuvent être validées/[...] tout ça pour dire qu'il faut voir où on met la frontière entre une erreur d'interprétation du texte et laisser un choix au bout du compte et accepter que leur interprétation finale du texte n'est pas la nôtre*

L'esprit du débat réside dans la confrontation et l'art d'argumenter :

> *MC6. 210 : j'attends argument et contre argument + j'attends pas des « oui » et des « non » et les questions que je pose dans les questionnaires de français/en lecture ce sont souvent des questions où on ne peut pas répondre par oui ou par non ou si c'est des questions auxquelles ils répondent par oui ou par non je vais leur demander d'argumenter/à chaque fois on argumente/on ne dit pas oui ou non/ et puis on est tranquille quoi/pour moi c'est ça un débat+*

La confrontation des idées est intrinsèquement ce qui définit, autorise et organise le débat.

> *MC11. 112 : pour moi le fait de les faire débattre c'est arriver au moins à deux opinions ou deux hypothèses qui peuvent être validées*

Les enseignants insistent sur le rôle déterminant de la parole de l'élève dans la compréhension-interprétation du texte qui s'élabore à travers la confrontation des divergences. C'est leur représentation de la notion de débat qui forge leur approche du genre DI.

### *L'expression du ressenti*

Le DI apparait aussi comme un lieu où les élèves expriment leurs impressions de lecture et apprennent à exprimer leur gout, ce qu'ils aiment, ce qu'ils n'aiment pas (MC5 ; MC6). MC9 estime qu'il a toujours eu du débat en classe sauf qu'à présent on favoriserait le ressenti des élèves. En effet, les enseignants favorisent l'expression des émotions face au texte. Le DI peut alors désigner un espace de discussion sur le texte d'auteurs ou d'élèves, pour en exprimer ses gouts, ses compréhensions et incompréhensions, son ressenti. Le ressenti est ce qui reste une fois la lecture réalisée :

> *MC12. 132 : dans l'interprétation on va avoir ça ce qui va être ressenti/on ne retient que ça d'un bouquin/de Virus ils retiendront cette espèce de malaise/de Jocker ils retiendront que c'est drôle/de la petite fille aux*

> *allumettes ils retiendront que c'était émouvant /tu vois/c'est ce qu'ils vont retenir/,mais il y a des choses à faire avant/pour en arriver là il y a des choses à faire avant*

Mais le ressenti c'est aussi ce qui aide les élèves à entrer dans le texte puis à l'interroger. Le ressenti, l'émotion que provoque un texte est à la source du questionnement :

> *MC11. 34 : ils fonctionnent à l'intuition au départ/en tout cas ils fonctionnement au ressenti/et moi mon boulot à moi/ce que/là où je pense que je sers à quelque chose c'est de leur dire/cette sensation là/cette impression-là elle vient de quelque chose du texte/elle n'est pas n'est pas tombée comme ça du ciel/donc ce qu'on fait c'est qu'on cherche à aller/souvent sur des extraits de textes très courts/on essaie/on l'avait fait sur le manège de l'oubli et en fait il faisait peur ce chapitre-là et ils m'ont tous dit/ça fait peur/ce chapitre fait peur/et donc moi je leur demande/,mais qu'est-ce qui fait peur ? Et comment ça vient ?et donc là/c'est ça que je veux dire que c'est technique/on va aller voir dans la phrase/le mot qui fait que/pourquoi l'auteur a mis ce mot-là et pas un autre ? Et si on avait mis un synonyme ça n'aurait pas forcément déclenché et puis c'est aussi dans les non-dits/ça ils ont encore un peu de mal/ils le ressentent, mais ils ne l'identifient pas encore*

Le métatexte que les enseignants visent à construire semble varié, très hétérogène, mais il est à l'image des prescriptions et des recommandations du genre que les enseignants se sont appropriées et par conséquent qu'ils ont transformées pour repenser leurs pratiques de classe. Il se caractérise par ces deux approches déjà mises en valeur par l'analyse du corpus QUEST : l'approche *introspective* et l'approche *cognitive.*

### 3.3.3 Les difficultés et les erreurs de compréhension

Les déclarations (corpus QUEST) au sujet de la gestion des erreurs de compréhension ou d'interprétation montrent des pratiques déclarées laissant une place certaine à la participation orale et cognitive des élèves qui me semble davantage relever d'une situation pédagogique idéale que d'une réelle pratique. Le tableau ci-dessous en est éloquent :

| Modalités de gestion des réponses des élèves | Très rarement | Occasionnellement | Souvent |
|---|---|---|---|
| Demander une explicitation | 0 | 4 | 74 |
| Renvoyer à la classe pour la validation | 3 | 8 | 67 |
| Guider vers la réponse | 19 | 31 | 28 |
| apporter la réponse attendue | 49 | 22 | 6 |

13. Tableau : Comment gérez-vous les erreurs de compréhension et d'interprétation de vos élèves ? Résultats

ordonnés par ordre décroissant pour le paramètre « souvent »[171]

Les résultats mettent en exergue une participation basée sur la justification et l'argumentation : soixante-quatorze (soit 95%) des enseignants déclarent « demander une explicitation » aux élèves en présence d'une réponse ou proposition erronée et soixante-sept (soit 86%) des enseignants renvoient à la classe la validation ou la non-validation d'une proposition discutable. Enfin, « apporter la réponse attendue » est très rarement envisagé comme un geste possible des enseignants. Toutefois, ils déclarent avoir tendance « à guider les élèves vers la bonne réponse ». D'ailleurs, une majorité d'entre eux définit par ce terme leur rôle lors de ces séances.

La gestion des erreurs est un paramètre significatif des modalités de gestion des échanges et du débat ainsi que des objectifs visés : les déclarations laissent supposer davantage d'échanges interactifs entre les élèves plutôt qu'un cours dialogué entre l'enseignant et les élèves. Il semble, cependant, qu' « apporter la réponse attendue » soit perçu comme un geste professionnel « illégitime », auquel les enseignants déclarent recourir avec une grande modération, principalement les PE2 et les enseignants exerçant depuis moins de sept ans : est-ce un effet de la formation initiale ? Ceux qui exercent depuis plus de sept ans osent sélectionner cette réponse.

| **apporter la réponse attendue ?**<br><br>**vous exercez depuis** | Très rarement | Occasionnellement | Souvent |
|---|---|---|---|
| moins de sept ans | 18 | 3 | 1 |
| plus de sept ans | 7 | 10 | 4 |
| PE2 | 12 | 2 | 0 |
| plus de 20 ans | 12 | 7 | 1 |

14. Tableau : Croisement du critère « apporter la réponse attendue » en fonction du paramètre de l'ancienneté[172]

Le discours des enseignants (corpus ENT) éclaire l'imbrication de la gestion de classe et de la gestion des erreurs de compréhension. L'un des enjeux déclarés de ces séances, pour dix enseignants sur douze, est d'éviter les « moqueries » et cela amène les enseignants à développer des stratégies de gestion de classe particulières. Ainsi MC6 (milieu urbain) déclare :

171. *Cf.* note 167, p. 232
172. Idem

> *MC6. 19. je ne commence jamais par mes quatre élèves en grande difficulté/,mais je connais leur réponse/vu qu'ils ont déjà travaillé sur le questionnaire + si j'ai repéré une bonne réponse chez eux je les mets en valeur sinon je les interroge après dès que je pense qu'ils ont peut-être une piste pour changer leur réponse où dire ce qu'ils ont écrit, mais sinon/ je peux passer toutes les heures sur leurs erreurs/obstacles et ++ ici le traitement il est collectif*
> *20. et une mauvaise réponse des autres élèves ++++ ?*
> *MC6. 21. une mauvaise réponse ? En fait à part eux qui sont parfois à l'ouest + les autres ce qu'ils disent sur les textes c'est des points de vue différents*

Pour l'enseignant MC10 (milieu populaire), la gestion d'une erreur est un moment délicat de la vie de la classe et son traitement consiste à éviter de construire le statut singulier de l'erreur :

> *179. [. . .] voilà s'il n'y a pas d'autres pistes vous les guidez en proposant un passage dans le texte qui justement montre que la réponse n'est pas recevable/ce qu'il faut éviter là/dans ces moments-là c'est le jugement et du coup aussi le dérapage/c'est une autre idée qu'on cherche et pas à montrer l'erreur d'un élève/il faut éviter ça /*

Par ailleurs, les enseignants évoquent certaines erreurs récurrentes dues principalement aux difficultés de lecture des élèves : un mot mal lu, mal compris, un dialogue non identifié ou un changement de phrase non perçu. Autrement dit, des performances qui relèvent du décodage (traitement d'identification des mots) et du traitement des marques linguistiques de cohésion. À nouveau j'observe que des stratégies de traitement de l'erreur sont conçues. L'enseignante MC12 (milieu urbain) déclare :

> *MC12. 304. oui ça ils le savent quand on ne comprend pas quelque chose /quelquefois il faut aller voir avant/quelquefois il faut lire après/quelquefois il faut lire les deux /donc là je leur dis/ça m'a l'air assez compliqué ce que tu n'as pas compris/je propose qu'on prenne de telle page à telle page/donc on va avoir deux pages, mais dans ce cas là/je peux avoir pour que ce ne soit pas toujours le même enfant qui lise/je vais avoir le narrateur et les différents personnages et là tu vois on retrouve quelque chose qu'on faisait avant/*
> *305. et là qui interroge le texte ? qui pose les questions pour répondre à l'incompréhension du passage ? c'est toi ?*
> *MC12. 306. pas forcément/non pas forcément/avec la lecture +++ est-ce que cette lecture-là les aide ? en général ça les aide +++ parce qu'on a une mauvaise lecture on a une erreur dans la lecture du narrateur/ le passage à la ligne n'est pas compris comme la reprise du narrateur, mais comme la suite du dialogue/ donc s'ils n'ont pas coupé là ben ils se plantent et ils n'ont pas compris et après + après oui moi je peux aider ++ de toute façon de je ne peux pas m'en empêcher/si je sens/ça vraiment/si je sens/soit je leur rends la balle/soit ils ne sont pas capables et alors c'est moi qui vais relancer*

Ces propos permettent de penser que ces enseignants prévoient des dysfonctionnements possibles lors des séances de DI et que leur gestion n'est pas improvisée,

qu'elle s'appuie sur des gestes pédagogiques pensés et qu'ils créent des « situations » de résolution ou de contrôle de ces problèmes. Cependant, les enseignants insistent sur le statut provisoire de la construction du sens, ce qui soulève la question de la gestion des erreurs interprétatives et l'enjeu fondamental de la notion de débat et du DI qu'est la construction des critères de validation du sens construit.

### 3.3.4 Et l'erreur interprétative ?

Il s'avère que les enseignants, lors des entretiens, n'évoquent jamais de façon spontanée l'erreur interprétative (Dias-Chiaruttini, 2007d, 2008b) et cela pour au moins trois raisons : elle est anticipée et gérée avant de se verbaliser, elle est inconcevable puisque toute proposition d'élève est valorisée ou encore sens et non-sens fusionnent dans la construction du métatexte et caractérisent une pratique déclarée du DI.

L'erreur interprétative trouve peu d'espace pour être verbalisée en classe parce que les enseignants l'anticipent et la gèrent avant même qu'elle ne se construise. L'entretien avec l'enseignante C11 est à ce sujet très éclairant. Elle a proposé aux quatre élèves du cycle 3 de sa classe unique la lecture de la nouvelle *La logeuse* de Roald Dahl. Notre discussion porte sur un passage précis de cette nouvelle : Billy, le personnage principal trouve sa logeuse un peu bizarre. Cette adorable dame manifeste une passion obsessionnelle qui la conduit à empailler tous « ceux » qu'elle affectionne. Il l'ignore et l'apprendra peut-être à ses dépens. MC11 rapporte lors de l'entretien qu'au sujet de la lecture d'un passage[173] en classe, une élève tente d'expliquer pour quelles raisons cette dame aurait un comportement bizarre. Ses hypothèses sont induites par sa connaissance partielle d'un texte qu'elle découvre ce qui amène l'enseignante à penser que les élèves ne sont pas en mesure d'écarter ces propositions puisque l'intégralité du texte leur fait défaut.

> *MC11 94 : oui/ce passage et alors ils bloquaient totalement et alors ils voyaient bien/en même temps moi je suis là et je me demande qu'est-ce que je vais faire ? tu vois ça m'interroge beaucoup/et alors ils cherchent ils commencent à chercher des trucs et alors j'ai la CM2 qui dit/ah ben oui madame elle a peut-être perdu un fils à la guerre et elle va le retrouver son fils et puis peut-être que si elle demande qu'il signe le registre c'est qu'elle veut connaitre son adresse/ peut-être qu'elle sait++ bon alors là je ne sais pas parce qu'en même temps ils se servent du texte, mais là ça devient compliqué*

173. Voici le passage de la nouvelle qui est évoqué lors de l'entretien : « "Elle doit avoir l'esprit un peu dérangé, la pauvre femme", pensa Billy, mais cette idée ne l'inquiétait nullement. Car, après tout, elle paraissait inoffensive. C'était manifestement une âme bonne et généreuse. Peut-être avait-elle eu des malheurs insurmontables. Un fils perdu à la guerre par exemple. » (Dahl, 2000)

> *de leur demander de justifier parce qu'ils ne maitrisaient pas encore le texte et donc là il fallait dire stop et je me suis dit je vais faire pire que mieux/je vais les embrouiller et donc on est parti sur la suite de texte/et puis ils sont partis avec le résumé étape par étape du texte + il fallait le relire + là tu vois je ne me voyais pas refuser sa proposition/ni même l'accepter/la valider/donc on est resté là et en continuant sur le texte plus tard je pourrais revenir là-dessus + et puis je pense le résumé travaillé en collectif c'est ça qui a déclenché des choses*

Ce n'est pas tant l'erreur que l'enseignante anticipe que la difficulté de sa gestion. Ici cette proposition abusive sur des liens familiaux entre Billy et sa logeuse n'était pas facile à gérer dans la situation donnée, c'est-à-dire à ce moment-là, puisque le statut de victime de Billy se construit progressivement et ne peut éventuellement être inféré qu'à la fin de la nouvelle. La difficulté de ce passage réside aussi sur la forme de discours de cette phrase : le narrateur rapporte ici les pensées de Billy au style indirect libre. De surcroit il s'agit d'une hypothèse de Billy parmi d'autres, évacuées par la narration à travers l'expression : « par exemple ».

L'intérêt de l'élève pour ce passage est intéressant ainsi que la tentative de formuler une compréhension de cette phrase ambigüe. En effet ce passage exprime les premiers doutes de Billy au sujet de l'équilibre mental de sa logeuse. Il trouve son amabilité étrange et suppose qu'il lui rappelle quelqu'un. « Un enfant perdu à la guerre », dit ici le texte, ou « ses deux anciens locataires portés disparus », suggèrera le texte quelques paragraphes plus loin. Ainsi l'expression « par exemple » crée une paralipse qui invite le lecteur à chercher d'autres motifs au malaise naissant du jeune homme. Néanmoins, dans la situation présente l'enseignante déclare choisir d'écarter les propositions malvenues en poursuivant la lecture du texte, en proposant d'autres activités comme le résumé pour pouvoir plus tard revenir sur l'étrangeté du personnage de la logeuse[174]. Il semble par conséquent que ce type d'interprétation − qui peut relever du « processus erratique de la lecture » (Saint-Gelais, 2007) − soit anticipé et que face au « gouffre » qu'amènerait une argumentation construite sur le texte pour défendre une hypothèse abusive, voire erronée, l'enseignante choisisse de reporter la discussion, en poursuivant la lecture du texte et en espérant ou en faisant le pari que cet

174. Elle déclare en effet que le choix de ce texte était motivé en partie pour les difficultés auxquelles il confronte les élèves et qui permet de problématiser la lecture : « oui/un bel égarement et ce texte là est particulièrement difficile et justement c'est ça qui est intéressant j'espère quand ils auront compris on pourra redécouvrir le texte et il y a très peu de texte où on peut le faire finalement/parce que finalement c'est facile d'amener un débat/on peut le faire sur tous les textes mais en général dès qu'ils ont vu où l'auteur voulait en venir/bon ben/le texte est compris et on a rarement autant de difficultés pour reprendre le texte et revenir endroit après endroit à quel endroit ben  je me suis fait avoir + ».

obstacle sera dépassé naturellement par la force des interactions et par la découverte du texte[175].

L'interprétation abusive peut ne jamais acquérir son statut d'erreur, ne pas être envisagée sous cet angle puisque l'imagination des élèves est valorisée et qu'elle est associée aux conditions de réception du texte. Lorsque je demande à MC2, comment elle lance le débat, elle déclare :

> *MC2 85 ils partent tout seuls/moi je trouve la question ça bloque un peu/c'est un peu comme le questionnaire de lecture*
> *86 hum/hum*
> *MC2 87 et moi ça me bloquerait dans mon travail/donc oui effectivement je recherche une ambiance qui/vous voyez/ils vont réagir et faire semblant /il faut pas le dire/alors qu'ils savent très bien/et c'est même rigolo/ça les fait rire ça ou alors je le mets un peu en attente et je prends un livre et ils regardent ou alors je prends une image la première de couverture ou alors une image parlante même si c'est pas un album et puis on essaie d'imaginer on essaie d'imaginer/*

La compréhension jaillit de leurs réactions et de leur questionnement singulier et provoque l'émotion des élèves, mais cette compréhension tout comme l'émotion est singulière (MC2 : 116 et *sqq.*).

Enfin, l'erreur interprétative peut être perçue comme inhérente au processus même de la construction du sens dans cette démarche dans la mesure où les enseignants considèrent ne pas chercher à construire le sens du texte, mais plutôt « leur vérité du moment » sur le texte ; une vérité sans cesse révisable. MC8 déclare :

> *MC8. 174 alors ça aussi/cette notion de vérité du moment je la revendique/euh :: voilà on se met d'accord sur une interprétation ou on ne se met pas d'accord, mais euh :: bon c'est là où on en est dans notre interprétation/,mais voilà on a notre vérité du moment*

Il explicite cette conception de l'interprétation en faisant référence à ses connaissances sur la construction progressive des savoirs en sciences telle qu'il la comprend, à savoir que progressivement les élèves révisent leurs représentations et connaissances des savoirs qui deviennent de plus en plus exacts. Il est toute fois intéressant de constater qu'il considère que

175. Nous verrons à la partie suivante qu'elle n'est pas la seule à effectuer ce choix de gestion des interactions, mais les autres enseignants ne le verbalisent pas aussi clairement (*infra*, p. 344)

par certains aspects, son enseignement est « faux » parce qu'il est nécessairement incomplet. Le sens du texte, à l'en croire, peut aussi demeurer une vérité du moment, en partie faux, mais dans tous les cas négocié :

> *178 voilà oui/c'est une interprétation en fonction de ce qu'on a dit /de ce qu'on a fait ensemble + savoir que dans l'année prochaine/ah oui /ça moi je le revendique tu vois /qu'est-ce qu'un triangle/tous les enfants savent dès de moyen jusqu'au CM2/ils savent ce que c'est qu'un triangle/,mais ils n'ont pas la même définition + parce que c'est leur vérité du moment parce que là où ils en sont c'est leur vérité sur le concept qu'ils se sont construits et la lecture c'est pareil ++ qu'est-ce que c'est que savoir lire ? pour moi c'est dans ce sens-là aussi où on doit travailler de manière globale + de toute façon en sciences c'est la notion de concept en sciences/tu as déjà vu ça/Giordan et de Vecchi /ils utilisent cette notion de concept /c'est-à-dire qu'en fait on fait une leçon et avant les enfants savent des choses et on fait émerger ce qu'ils savent et puis ce qu'ils savent c'est faux et puis notre leçon ce sera encore faux, mais un peu moins qu'avant +*

Toutefois, en classe le texte littéraire a un statut scolaire et il peut devenir un prétexte à des discussions qui parfois ne concernent plus le texte lui-même. La construction du sens du texte et de sa compréhension n'est plus l'objectif visé. MC8 verbalise et justifie cette liberté prise avec le texte :

> *MC8. 164 : je peux m'arrêter là dans un texte littéraire et discuter avec eux complètement d'autres choses, mais qui pour moi sont quand même liées/qui font des ponts avec des choses différentes*
> *165 : différentes/qui font écho au vécu de la classe ?*
> *MC8. 166 :* ***ou pas/ou de mes idées/je vais relancer des trucs****/je vais les amener à +++ moi je trouve que ce n'est pas du temps perdu/ce serait du temps perdu s'il n'y avait que ça ++, mais là aussi il y a un juste milieu à trouver + je vois ce matin par exemple/il y avait des enfants qui disaient/le passage/il faudrait que je le retrouve/les mots avaient une certaine sonorité et ils ne l'utilisaient pas et ça ne percutait pas beaucoup/le texte/il ne percutait pas + alors j'ai fait un détour (c'est moi qui souligne)*

Quel est le statut de ce détour singulier guidé par la pensée de l'enseignant ?

Contrairement aux modèles didactiques et aux prescriptions du genre, le discours des enseignants porte peu d'intérêt à la construction des limites de l'interprétation ou des conditions de validation des propositions. Or c'est un enjeu fondamental de la notion de débat et du concept d'interprétation, qui caractérise à la fois la communauté discursive au fondement du contrat didactique, et le genre discursif métatextuel, qui caractérise le DI. Le discours des enseignants laisse toutefois percevoir une conception de la notion de débat et une gestion des interactions qui m'amène à supposer que le format de la communication scolaire évolue en particulier vers la confrontation des propos d'élèves. Cependant le DI apparait, par

certains aspects dans ces discours, comme une situation d'échanges, d'argumentation, de justification à partir du texte plus qu'au service du texte et de sa compréhension/interprétation.

## 4 Conclusion du chapitre 5

L'accueil réservé à la prescription d'un enseignement de la littérature requiert peu de résistance, les enseignants soulignent quelques difficultés à la mise en œuvre de ce nouveau programme, mais ils le contestent peu. Cela peut être un effet de mon enquête puisque les enseignants étaient volontaires et, se sont, sans doute, sentis concernés par son objet. La mise en œuvre est facilitée par certains éléments que les enseignants verbalisent : des propositions proches de leurs pratiques, proches de changements qu'ils attendaient, des réponses à des difficultés professionnelles rencontrées. Les pratiques changent d'autant plus facilement que les enseignants ont des raisons de vouloir les changer ou qu'ils se trouvent en adéquation avec les changements préconisés. Parmi les paramètres retenus, seul le parcours de formation des enseignants éclaire certains résultats : les enseignants ayant effectué des études en SHS apparaissent plus que les autres favorables à ces programmes et à leur mise en application, à laquelle ils perçoivent peu d'obstacles. Mais ce n'est pas un critère exclusif, le rapport à cet enseignement est bien plus révélateur des pratiques déclarées. Par ailleurs, le paramètre du contexte d'enseignement s'est avéré peu opérant pour identifier des approches différentes du DI, il n'est cependant pas totalement insignifiant. Les enseignants déclarent pratiquer le DI tant en milieu populaire, en REP, qu'en milieu rural ou urbain, mais cette pratique nécessite des gestes d'ajustement, notamment dans la gestion des interactions. Ces derniers sont moins perceptibles dans la conception des activités de lecture associées à la pratique du genre DI ; l'approche de la compréhension et de l'interprétation ne varie pas en fonction de ce critère. Cependant, le paramètre a permis de mettre en évidence quelques lieux communs et représentations des enseignants puisque ce sont les enseignants qui n'enseignent pas en REP qui déclarent qu'il peut être source de difficultés et poser des problèmes, que ce soit dans le corpus QUEST comme dans le corpus ENT.

Les changements déclarés portent surtout sur le corpus et la quantité des textes lus, ainsi que sur des modalités de lecture qui semblent se diversifier en classe. Toutefois, le texte littéraire est toujours l'objet d'apprentissages liés à l'étude de la langue et de la production écrite, il est toujours perçu comme un objet axiologique en lien avec l'éducation civique, la morale, les valeurs transmises à l'école. La leçon de lecture évolue peu d'après ces

déclarations : le traitement des questions littérales et le relevé des informations explicites du texte sont toujours très pratiqués, même si le DI est particulièrement valorisé par le discours des enseignants et, si sa pratique déclarée met en valeur d'autres compétences qui n'écartent pas les précédentes. Nonobstant, les déclarations des activités pratiquées montrent que les enseignants recyclent de façon inégale des pratiques anciennes, notamment le questionnaire de lecture que les modèles didactiques et prescriptifs rejetaient. Ce recyclage est source de transformation. Le questionnaire de lecture, lorsqu'il est associé à la pratique du DI, s'adapte et la forme et le contenu du questionnement peuvent changer : apparaissent des questions sur le gout, les sentiments, ce qui n'était pas le cas auparavant d'après les enseignants rencontrés.

Le DI se trouve être l'activité de lecture déclarée la plus pratiquée depuis 2002. Parmi les nouveaux genres métatextuels prescrits, il est celui que les enseignants identifient le mieux et déclarent non seulement le pratiquer depuis cette date, mais aussi bien avant cette date. Le terme débat est d'après moi l'élément facilitateur de cette reconnaissance, puisque les enseignants valorisent cette forme de la communication scolaire qui se caractérise essentiellement par la confrontation et l'émission d'hypothèses. Toutefois, les enseignants construisent leur conception du genre à travers leur rapport à l'enseignement de la littérature et le regard positif qu'ils portent sur leurs élèves[176]. Les deux rapports à l'enseignement de la littérature comme « expérience subjective » et « en soi objectif » identifiés participent à deux approches du genre DI que les enseignants valorisent. Il est un lieu d'expression des sentiments et des émotions, un lieu d'échanges culturels où les élèves forgent leurs gouts ; et le lieu de verbalisation et traitement d'hypothèses de lecture, des inférences, des résistances perçues. En cela, il se rapproche de certaines modélisations didactiques du genre. Si le métatexte se construit dans la confrontation et la justification des propositions des élèves, les enseignants valorisent davantage la gestion des interactions, une compréhension littérale du texte plutôt que la problématisation des propositions irrecevables et la construction des critères de celles-ci. Le consensus des modèles didactiques et de la prescription officielle du genre sur cette question est peu explicite des gestes et des conditions de cette problématisation. Les enseignants récusent assez souvent dans leur discours d'assumer le rôle d'unique garant de la construction du sens du texte, mais ils font peu état des conditions de validation de celui-ci. Il s'agit d'une tension qu'ils verbalisent et que

176. Les difficultés ne sont pas ici perçues comme un obstacle à la pratique du genre DI mais plutôt comme un cadre avec lequel l'enseignant compose et développe ses gestes professionnels.

j'interprète comme un lieu majeur de la conception et de la formalisation du genre DI par les pratiques enseignantes : jusqu'où valoriser la parole de l'élève, sa singularité et comment la contraindre sans la limiter ? La formalisation du genre par les didacticiens et les prescripteurs postule la validation des interprétations et la gestion des erreurs interprétatives, un postulat que la formalisation du genre par le discours des enseignants ne partage pas.

# Chapitre 6. Le discours des élèves sur le genre DI

*L'enquêteur de terrain choisit et endosse des rôles qui lui permettent d'étudier au mieux, en composant avec ce qu'il est, les dimensions de la société dont il a entrepris l'investigation.*

*Gold, 2003, p. 348*

## Introduction

Ce chapitre a pour objet de prendre en compte la parole des élèves au sujet de leurs pratiques du genre DI. Il s'agit ici de reconstruire une conception du genre DI d'après les représentations des élèves des situations de lecture observées, que les enseignants qualifient de DI. Plusieurs modalités de recueil de ce discours étaient possibles notamment des entretiens individuels, cependant se posait le problème des critères de sélection des élèves, leur nombre et de la représentativité des élèves choisis par rapport à la classe, sans omettre le durée à consacrer à ce travail de recueil, transcription et analyse dans le temps imparti des études doctorales. Les entretiens collectifs, dont Michel Dabène et Francis Grossmann (1996), mais aussi les travaux d'Anne Leclaire-Halté (2006) ont montré tout l'intérêt, ainsi que les « focus groups » (Duchesne & Haegel, 2004), une modalité de recueil assez *choyée* en sociologie actuellement, auraient permis de créer des groupes de discussions pour chaque classe. Ces modalités pouvaient apparaitre comme une solution pertinente dans la mesure où elles permettaient d'interroger plus d'élèves et surtout de créer une dynamique d'échange entre les élèves. Cependant, n'ayant construit aucune modalité précise pour élaborer des critères concernant la taille et le nombre de groupes par classe, la sélection des élèves et la programmation de ces rencontres à l'école, j'ai décidé de recueillir ces données à la fin de la séance observée à travers un questionnaire. Je voulais ainsi favoriser un retour immédiat sur

la séance observée et non sur des séances de *français*, de lecture et de littérature en général ni sur des leçons reconstruites par le souvenir. Il était impératif que le questionnaire adressé aux élèves tienne en une page, ne décourage pas les élèves et soit facilement traitable. De plus, pour favoriser un minimum d'interactions entre les élèves (unique idée empruntée au focus group) et les encourager à répondre, j'ai prévu qu'il soit rempli par des binômes.

À travers ce questionnaire je cherche à recueillir des représentations de la séance de DI. Ce concept est un objet d'étude qui dans le champ des recherches humaines remporte un succès certain. Pour le sociologue Moscovici, il s'agit d'un concept fondamental qui permet d' « étudier les comportements et les rapports sociaux sans les déformer ni les simplifier » (Moscovici, 1989, p. 63). L'hypothèse est que le recueil des représentations (par questionnaire) permette d'accéder à la fois à ce que chaque élève aurait intériorisé de la situation de lecture-littérature qu'il a vécue, mais aussi de reconstruire des représentations collectives puisque j'interroge les élèves sur la même situation vécue juste avant le recueil des représentations. Ce faisant, le questionnaire a été pensé dans cette finalité : que perçoivent les élèves de la situation de lecture ? Que pensent-ils faire ? Quels buts lui confèrent-ils ? Et enfin quel est leur ressenti : qu'ont-ils apprécié ? par quoi ont-ils été gênés ? Recueillir l'expression du ressenti m'est apparu nécessaire pour approcher au mieux le vécu des élèves de la situation et leur sentiment d'investissement et d'implication dans les tâches proposées.

Une première question vise à réaliser un conceptogramme du DI tel qu'il est vécu, compris par les élèves, en leur demandant de proposer des mots qui permettent de décrire la séance. La seconde question est fermée à choix multiples, elle propose les finalités assignées à la séance par certains enseignants interviewés[177]. Les deux dernières visent à récolter le ressenti des élèves de la situation, ce qui leur plait, ce qui les gêne.

J'emprunte et je détourne l'idée du conceptogramme des travaux de Britt-Mari Barth (1987, p. 27, *sqq.* ; 1993, p. 34 *sqq.*) à la suite de sa définition de la conceptualisation, à savoir la combinaison d'attributs pour former des concepts. Par ailleurs, cet outil a rencontré beaucoup de succès en didactique des sciences notamment chez Gérard de Vecchi et *alii* (1996) où il est conçu comme une représentation schématique ordonnée d'un concept. La séance de DI n'est pas un concept, mais je considère qu'elle permet de décrire un genre

177. Le questionnaire a été finalisé entre les deux premiers entretiens et le début des séances filmées. Les enseignants étaient avisés de l'existence d'un questionnaire destiné à leurs élèves ayant pour objet de recueillir les représentations qu'ils auraient de la séance observée, mais ils ne l'ont découvert que le jour même.

disciplinaire qui se définit par des attributs qui le caractérisent. Chaque binôme avait par conséquent à choisir des attributs qui me permettent de réaliser le conceptogramme de leurs représentations des séances de DI. Je le considère comme un outil heuristique. En somme, je cherchais à recueillir les mots que les élèves associaient au travail de la séance de façon spontanée et en échangeant avec leur binôme pour enrichir ces premières représentations.

Sur le terrain, il en fut autrement. La consigne du conceptogramme a posé quelques soucis de réalisation. Dans certaines classes, je n'ai pas présenté le questionnaire, les enseignants l'ont fait en précisant aux élèves de bien s'appliquer et de construire de belles phrases. Ce fut souvent le premier détour de la consigne telle que je l'avais formulée. Le second détour a concerné les modalités de réponses, j'avais prévu un travail en binôme, pour que les réponses soient discutées, voire approfondies. Dans la majorité des classes, cela n'a pas posé problème, mais dans la classe C7[178], l'enseignante, considérant qu'il s'agissait d'une simplification de la consigne et de la tâche, a demandé aux élèves de répondre individuellement. Elle a insisté sur le fait qu'elle leur faisait confiance, qu'ils en étaient capables et qu'ils allaient me le démontrer. Pour que les réponses de cette classe ne soient pas plus représentées que les autres, les réponses des binômes sont comptabilisées deux fois (certains élèves ayant parfois exprimé des divergences internes au binôme) En fin de compte, l'idée du conceptogramme n'a cessé d'être détournée, et lors du traitement j'ai sélectionné les verbes et compléments d'objet les plus fréquents en tenant compte des modalisateurs.

D'autre part, le recueil de ces données s'est avéré compliqué. Sur les douze classes, seulement dix ont effectivement rempli le questionnaire. Cependant dans la classe C8, le paquet des questionnaires remplis n'a jamais été retrouvé au retour de la récréation. Dans deux autres classes, le traitement du questionnaire a dû être reporté. Dans la classe C10, ce fut à cause d'un intervenant extérieur qui prenait la classe à la suite de la séance filmée. Dans la classe C5 la séance avait eu lieu en fin de demi-journée, les élèves étaient l'après-midi en sortie pédagogique. Par la suite, il s'est avéré difficile, d'après les enseignants, d'amener les élèves à compléter le questionnaire. Il convient donc de prendre acte que le recueil des documents soumis aux aléas des contraintes scolaires et à celles de la recherche ne représente pas l'ensemble des classes. C'est un corpus incomplet qui ne permet pas de mettre en parallèle les activités des élèves observées et leur discours sur ces activités en fonction des choix de chaque classe. Toutefois, je n'ai pas renoncé à ces résultats qui me paraissent

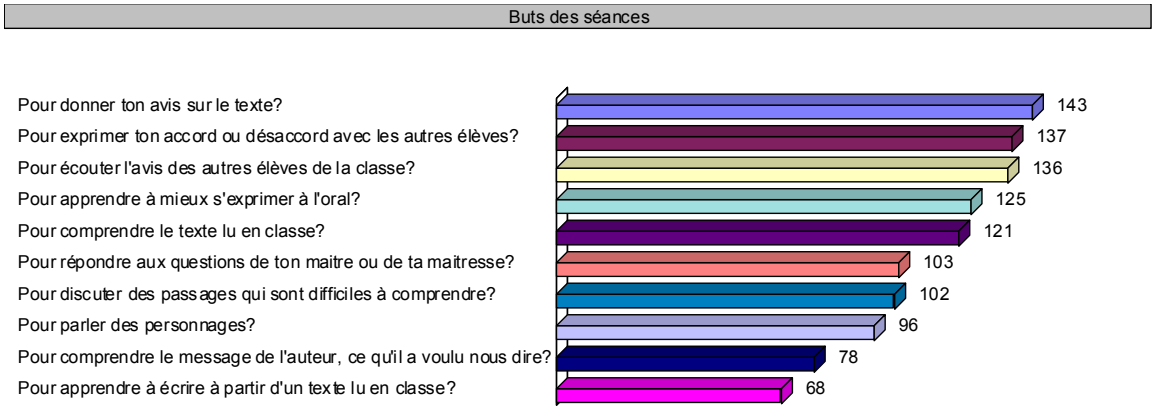
178. Je rappelle que l'école est classée en REP.

apporter un regard sur le DI, qui juxtaposé à celui des enseignants, éclaire un peu les conceptions qui caractérisent le genre DI.

Le traitement de ce questionnaire présenté aux élèves a été élaboré et analysé à l'aide du logiciel SPHINX. Mes données incomplètes ne me permettent pas de faire une analyse classe par classe, pour confronter les tâches et les activités prescrites/aux performances observables et observées/aux représentations que les élèves ont de cette même séance. L'analyse de ces discours sera globale : ce que les élèves disent des situations de lecture du genre DI que j'ai observées. Les réponses des élèves sont présentées en annexe 5 (*cf. infra,* p. 586), je propose par conséquent une analyse thématique qui rend compte des représentations issues de leur expérience du genre DI.

## 1 Les dimensions orale et lecturale du genre

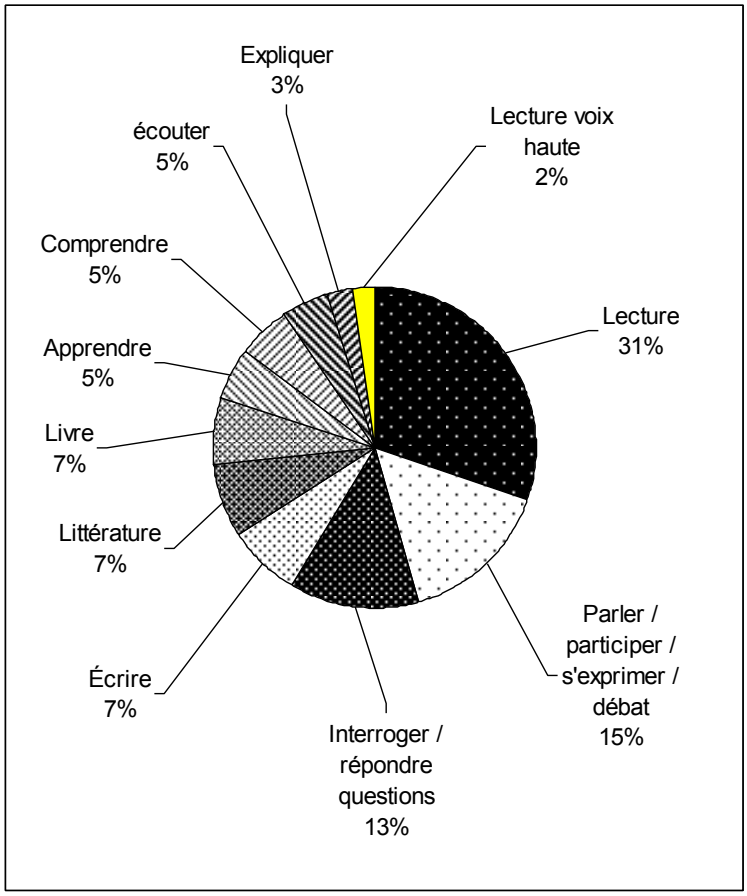
Les déclarations des élèves mettent en valeur les deux caractéristiques du genre DI, sa dimension orale et lecturale. Le graphique suivant révèle qu'ils valorisent la dimension orale du genre. En effet pour eux la séance, que j'ai observée, vise surtout à « donner son avis », « exprimer son accord ou désaccord avec les autres élèves », « écouter l'avis des autres élèves» et « apprendre à mieux s'exprimer à l'oral ». La dimension discursive et communicative est mise en valeur. Ce n'est qu'ensuite que la dimension de la lecture apparait.




15. Graphique : Buts déclarés des séances en réponse à la question : à votre avis quels sont les buts de ces séances ? Cochez les propositions avec lesquelles vous êtes d'accord.

Pourtant les termes recueillis lors du conceptogramme montrent qu'une majorité d'élèves perçoivent ces séances comme relevant d'un apprentissage de la lecture. En effet, je relève cinquante-quatre occurrences du terme « lecture », réparties dans des classes très diverses : 15 en classe C9 ; 16 en classe C7 ; 14 en classe C12 ; en C3 : 1 ; en C1 : 5. Quinze

élèves recourent au terme « littérature » (5 en C9 ; 4 en C12 ; 3 en C7 ; 2 en C2 et 1 en C1). Je noterai encore que treize élèves évoquent la notion de « lire un livre », alors que deux élèves en C1 et C4 parlent de « travailler un texte ». Il est évident qu'il faut être particulièrement prudent dans la réception que peut être celle du didacticien de tels propos. À mon sens, cette indication concerne davantage la façon dont la pratique du genre DI est appelée en classe plus qu'une réelle conceptualisation du travail effectué, mais elle y participe et préjuge évidemment de la représentation qu'en construisent les élèves.




16. Graphique : Secteurs des occurrences de chaque notion du conceptogramme caractérisant la séance de DI. L'étude porte sur 74 valeurs parmi les mots les plus récurrents du corpus sans tenir compte des déterminants et des adverbes[179].

Ce discours met en valeur l'apprentissage de la lecture (dix élèves) au sens d'apprendre à « bien lire », « mieux lire à voix haute » notamment ; de la compréhension pour dix autres élèves et enfin cinq d'entre eux évoquent l'explication. Vingt-trois élèves disent être interrogés et répondre à des questions (13 en C8 ; 8 en C9 ; 6 en C12 ; 5 en C7 ; 4 en C3 ; 1 en C2 ; 1 en C1). Les activités de lecture et de compréhension demeurent associées au

179. Ce traitement ne prend pas en compte l'expression du jugement de la séance, étudié ci-dessous.

questionnement auquel les élèves sont soumis : « madame a lu le livre, elle nous a posé des questions ». Les élèves citent des éléments précis de ce travail : « quelle est l'histoire ? » « l'auteur ? » « trouver des indices », et finalisent l'activité en lui donnant un but : « pour savoir si les enfants ils aiment bien ou pas ».

Vingt-neuf élèves mettent en valeur la dimension orale de l'activité, dont sept élèves de la classe C7 recourent au terme débat[180]. Les autres insistent sur la dimension expressive : il s'agit de donner son avis pour onze élèves (3 en C1 ; 1 en C2 ; 1 en C3 ; 1 en C4 ; 1 en C7 ; 2 en C9 ; 1 en C11 et 1 en C12), pour deux élèves (l'un en C1 et l'autre en C2) il s'agit de contredire. Parallèlement, neuf autres élèves déclarent que ces séances sont aussi un lieu d'écoute et une activité qui nécessite de leur part d'être calmes et attentifs.

### *Éléments de conclusion*

Les buts assignés aux séances de DI et les termes du conceptogramme mettent en valeur la dimension orale et lecturale du genre. Il s'agit autant d'apprendre à lire que d'apprendre à s'exprimer. Toutefois d'après les élèves leur activité semble se limiter à répondre à des questions et montrer qu'ils ont ou qu'ils n'ont pas apprécié le texte lu, ce qui correspond aux deux approches du genre que j'ai reconstruites par le discours des enseignants (*supra*, p. 202).

## 2 Une représentation de la discipline scolaire

Ce discours recueilli éclaire une triple finalité que les élèves octroient à la séance observée. La séance de DI est perçue comme une séance d'apprentissage disciplinaire qui concerne la discipline *français* ; elle peut aussi être perçue comme une séance d'apprentissage qui vise des savoirs scolaires transversaux et même inter degré, voire extra scolaires. Enfin les apprentissages peuvent être d'un autre ordre et aider les élèves à grandir.

### 2.1 Un apprentissage essentiellement disciplinaire

Le corpus est composé de cent quatre-vingt-quinze énoncés[181] et met en valeur la dimension de l'acte de lecture : « apprendre à lire et à s'améliorer en lecture ». Ces séances concernent les livres, elles « servent à étudier des livres » (à onze reprises) et si le déchiffrage,

180. Ce sont les seuls élèves à recourir à ce terme.
181. Réponses obtenues à la question ouverte portant sur les buts qu'ils assignent à la séance.

la mise en voix du texte ne sont pas exclus, c'est principalement l'activité de compréhension du texte qui est mise en avant. Lire la même œuvre chez soi où à la maison ce n'est plus la même activité de lecture : « ce qui m'a plu c'est d'étudier *Little Lou* parce que chez moi je ne l'avais pas étudié comme ça ».

Lire est alors une activité qui relève d'un apprentissage explicite de la discipline *français*. Trois élèves dans la classe C7 déclarent que c'est une séance de : « *français* : lecture du livre *L'œil du loup* - on a corrigé un questionnaire - on a écouté les avis des autres pour faire le point. Madame nous a posé des questions pour savoir si on a compris. » Deux autres élèves précisent qu'il s'agit aussi d'une séance de littérature : « Elle sert à nous faire progresser en *français* plus précisément en littérature ». Je conçois cette expression comme étant celle d'une conception de la discipline du *français,* telle que ces élèves perçoivent une discipline *intégratrice*. Le terme *littérature* était déjà apparu dans le *conceptogramme* et à mon sens il est la reprise du terme que les enseignants emploient pour désigner la séance de DI. C'est également le terme inscrit dans leur emploi du temps.

Par ailleurs, c'est l'ensemble des apprentissages du *français* qui sont mis en valeur, notamment ceux liés à la langue : « ça améliore en *français* ou en ORL lorsque l'on écoute les débats » ; « elles servent à améliorer les dictées, la conjugaison, l'oral, l'orthographe, etc. » ; « à négocier, à s'améliorer en grammaire et en orthographe ».

Ces élèves expriment une représentation d'un enseignement du *français* décloisonné où ces sous-champs de la discipline sont à la fois spécifiques (les élèves les nomment) et convergent vers un apprentissage commun. Le terme *français* est beaucoup plus récurrent dans le discours des élèves que dans celui des enseignants et, le terme de *lecture* est beaucoup plus fréquent que celui de *littérature*. J'en déduis qu'en classe, malgré le discours des maitres, l'enseignement dispensé demeure associé à la représentation que les élèves ont de la discipline *français*. On pourrait presque évoquer la notion de « conscience disciplinaire » qu'étudie Yves Reuter (2003, 2004 a, 2004c, 2007a), mes résultats demeurent un peu légers sur la question pour pouvoir l'affirmer. Mais, on peut faire l'hypothèse que les élèves convoquent leurs représentations de la discipline et par conséquent une certaine conscience de celle-ci qui leur permet de donner du sens aux activités effectuées dans le cadre du DI : bien parler, bien lire, l'écriture n'étant pas tout à fait écartée de leur discours.

## 2.2 Un apprentissage rentable

Je retrouve, par ailleurs, un discours assez similaire à celui qu'évoque Marie-Cécile Guernier (1999), lorsqu'elle interroge les élèves sur leurs représentations de l'activité de lecture, à savoir une approche *très rentabilisée* des savoirs. Apprendre à l'école ça sert pour « poursuivre ses études à l'école » (quatre élèves) : « s'améliorer pour passer le collège » et « pour mieux s'exprimer en lecture pour la sixième ». Apprendre à l'école ça sert aussi pour plus tard : « toutes les matières servent à avoir un bon travail pour plus tard », « apprendre des choses, avoir un bon métier ». Les contextes sociaux des écoles ne constituent pas un paramètre pertinent ici.

## 2.3 Un apprentissage de l'être

Enfin une minorité d'élèves voit dans ces séances un lieu où il faut affronter sa peur : « pour s'exprimer devant tout le monde sans avoir peur », elles permettraient ainsi : « [d'] enlever la timidité des gens ». Peur et timidité ne sont plus alors vécues comme des obstacles à l'implication des élèves, mais plutôt comme des obstacles contournés par cette implication.

De façon plus explicite, ces séances permettent de se construire en tant qu'élève et d'assumer ce rôle, voire ce « métier » (Perrenoud, 1994) : elles développent « l'imagination », permettent de « connaitre des choses » et surtout sont un lieu d'apprentissage qui permet aux élèves de « progresser ». C'est en effet un regard très positif qui se dégage de ce corpus, puisque les élèves recourent à un lexique valorisant. Ainsi je relève l'adverbe « mieux » qui apparait à trente-deux reprises ; le verbe « améliorer » est usité à vingt et une reprises ; le verbe « aider » à neuf reprises : « ça permet de nous aider dans nos progrès ». Je note la présence des verbes « progresser » (à cinq reprises) et « perfectionner » (à deux reprises). Si le ressenti négatif que verbalisent les élèves en évoquant ce qui les gêne permet de modérer cet enthousiasme, le discours des élèves au sujet des « buts » qu'ils confèrent aux séances de DI semble très valorisant. Je précise que dans les classes, il a bien été précisé que j'étais la seule destinataire de ce document, il n'y avait par conséquent pas l'intention de satisfaire l'enseignant (ou de craindre une quelconque réaction), mais sans doute y a-t-il la volonté de me convaincre de leur enthousiasme à la tâche.

## *Éléments de conclusion*

Les séances de DI observées sont perçues comme des situations d'apprentissage pour les élèves. Des apprentissages qu'ils associent à la discipline *français*, en général, et auxquels

ils donnent du sens : ça permet autant d'apprendre à lire et à parler que d'apprendre à oser lire et parler en classe que savoir lire et parler pour la vie. La conception globale qui se dégage de ce discours est à l'image de ces dix-huit élèves de C3, C12 et C9 qui jugent ces séances « utiles » pour la majorité des élèves qui se sont exprimés, il apparait que cet avis est partagé.

## 3 Le ressenti des élèves

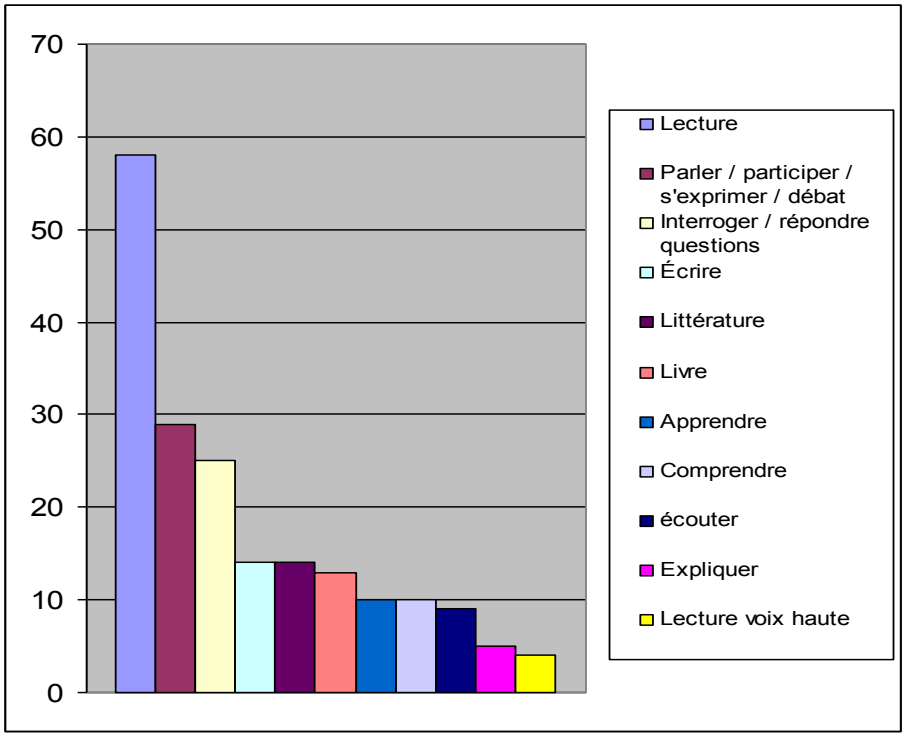
À travers toutes les questions ouvertes, les élèves évoquent la présence de la caméra à la fois comme une gêne et comme une certaine valorisation du travail de la classe, voire de l'égo de certains élèves : « être filmés comme une star », « nous allons être célèbres, c'est bien d'être célèbre ». Dans le cadre de cette analyse, je ne prends pas en compte ces énoncés, pour me concentrer sur les énoncés des élèves qui portent sur les tâches proposées et les activités qu'ils effectuent ou que l'enseignant effectue.

### 3.1 Expression d'un jugement de la séance

Le conceptogramme rend compte de l'expression d'un ressenti face à la tâche scolaire : soixante-douze occurrences précisent à quel point ils ont aimé ce travail, pour dix-huit élèves la séance est intéressante. L'usage des modalisateurs n'est pas négligeable et montre l'enthousiasme observé parmi une majorité des élèves durant la séance : « c'est très bien », « c'est hyper bien ». Les qualificatifs sont tout aussi élogieux : « fantastique », « génial », « fabuleux », « agréable ». De façon très majoritaire, ce travail plait aux élèves. Douze élèves insistent sur le fait que c'était comme d'habitude et à trente-quatre reprises ils évoquent la caméra, le fait d'être observés et filmés. Les élèves prennent ainsi en compte la spécificité de cette séance, qui, malgré tout, peut ressembler au quotidien de la classe avec une caméra en plus. Certains posent un jugement comparatif plus critique estimant que la séance a été plus longue que d'habitude et par conséquent le travail plus approfondi (« comme d'habitude, mais mieux » ; « on a lu plus longtemps et on a fait plus de choses ») et pour quatre élèves c'est « ennuyeux ».

### 3.2 Ressenti positif au sujet de la séance

L'analyse porte sur deux cent seize énoncés recueillis lors de l'avant-dernière question portant sur ce que les élèves ont apprécié. Afin de rendre plus lisibles les réponses, j'ai essayé de construire des catégories, l'ensemble des réponses des élèves est en annexe (*infra,* annexe 5, p. 586). Onze thématiques apparaissent, comme en témoigne le tableau suivant :



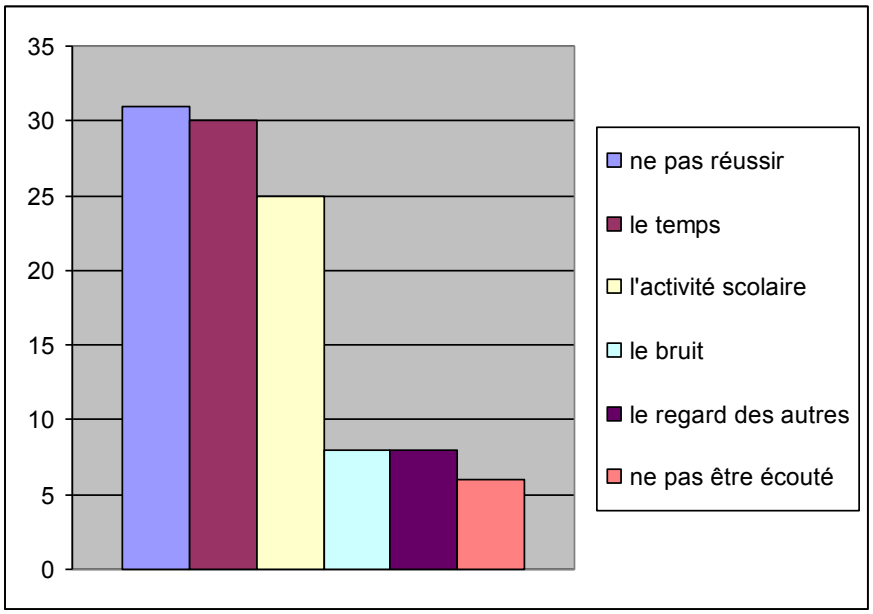

17. Graphique : Expression du ressenti positif des élèves.

Les élèves déclarent aimer lire. Ils aiment le livre qu'ils sont en train de lire, ils aiment découvrir des livres qu'ils ne connaissent pas et même relire certains déjà lus, pour les redécouvrir autrement. Ils aiment lire à voix haute : « le moment où on va lire ». Conjointement à la lecture ils aiment en parler, donner leur avis, dire ce qu'ils aiment et ce qu'ils aiment moins dans leur livre : « c'est marrant, car on défend quelque chose du livre » et « qu'on raconte ce qui nous a plu dans le livre ». Ils déclarent aussi aimer écouter l'avis des autres : « que tout le monde donne son avis », « dire son avis aux autres », « on entend les avis des autres ». C'est ainsi que les notions de partage et de collectif sont mises en avant par ce discours. Le terme « débat » est souvent associé à la lecture et à l'écoute des textes produits par les autres élèves : ce moment qui libère leur imagination et leur jugement est mis en valeur par ce discours : « j'aime les débats, car j'ai envie de juger les textes des autres », « qu'on puisse partager notre imagination ». Ils valorisent certaines activités qui sont pour eux des moments d'apprentissage : « j'aime la lecture pour rechercher des réponses », « rechercher les réponses - rechercher les choses dans les livres ». Le travail à l'aide de l'ordinateur et la correction collective sont aussi des moments appréciés. Ce sont des séances au sujet desquelles ils déclarent également avoir « appris à comprendre les autres ». Contrairement aux énoncés qui rendaient compte des buts de l'activité scolaire, ceux recueillis lors de cette question me semblent contraster avec l'étude de Marie-Cécile Guernier (1999)

que je citais précédemment au sujet des séances de lecture menées au cycle 3 et au collège par la dimension collective, orale, et au final la rencontre avec l'Autre quel qu'il soit, un élève, un auteur, un personnage, un livre. Il me semble que cette approche vécue et verbalisée des séances de DI témoigne de l'évolution de la leçon de lecture au cycle 3 et finalement caractérise le genre disciplinaire.

## 3.3 Ressenti négatif au sujet des activités

L'analyse porte sur cent huit énoncés recueillis lors de la dernière question qui interroge les élèves sur ce qui peut les gêner durant ces séances. Comme précédemment les réponses ont été catégorisées pour faciliter leur analyse. Le graphique suivant en rend compte :




18. Graphique : Ressenti négatif des élèves.

Les élèves se sentent *fragilisés* dans l'activité quand il y a un risque de perdre « la face » (Goffman, 1974). Ce qu'ils craignent le plus c'est de ne pas réussir l'activité ainsi que de ne pas la comprendre, mais aussi de « ne presque pas participer » (31 occurrences). Le manque de participation est aussi perçu par certains élèves comme le signe d'une non-réussite à l'activité alors que d'autres se plaignent du temps consacré aux élèves qui n'ont rien à dire : « quand madame interroge les autres qui n'ont rien à dire ». L'évaluation de la performance est crainte quand elle dit l'échec : « de lire quand on me dit c'est pas bien ». Les élèves se montrent ainsi sensibles aux regards des autres : « se ridiculiser », « les autres élèves qui rigolent pendant qu'on lit » et aux conditions de travail. Le bruit est malvenu : « ce qui me

gêne c'est que tout le monde parle en même temps », « c'est que quand je lis les autres préfèrent s'amuser que de m'écouter ». Ne pas se sentir soutenu par les siens est un moment difficile que les élèves verbalisent : « qu'on n'est jamais d'accord », « quand personne n'est d'accord avec toi », « que les autres élèves disent le contraire de nous ».

L'autre crainte formulée concerne le manque de temps pour mener à bien l'activité entreprise. Ainsi trente élèves déclarent ne pas avoir le temps nécessaire pour lire et pour écrire : « quand on n'a pas assez de temps pour les questionnaires de lecture et l'expression écrite ». Le temps scolaire est alors comme une contrainte qui nuit à la lecture : « de ne pas pouvoir lire tout le livre en une séance », « de ne pas lire jusqu'à la page qu'on souhaite ».

Vingt-cinq élèves disent ne pas aimer les activités proposées. Cela concerne principalement la correction des fiches, mais aussi quand le travail proposé est trop facile ou trop difficile : « rien ne me gêne sauf quand les fiches sont faciles », « quand on fait un questionnaire super dur ». Quatre élèves disent ne pas aimer le *français*, la poésie et encore moins le débat : « je n'aime pas tous les débats, mais on est obligé de le faire ».

## *Éléments de conclusion*

Globalement les élèves expriment un ressenti plus positif que négatif à l'issue de la séance filmée. La dimension orale et collective des séances est ce qui à la fois plait à certains élèves et amène les autres à se sentir en danger. Le ressenti négatif vient essentiellement de la difficulté, voire de la non-réussite des élèves. La situation de DI expose leurs faiblesses.

Par ailleurs, ces séances se caractérisent par des rôles que les élèves décrivent : être attentif à l'autre, à ce qu'il dit ; ne pas monopoliser la parole ; et manifester une certaine solidarité entre élèves. Ils décrivent également leurs activités : lire attentivement le texte ; écouter l'avis des autres et exprimer le leur ; dire ce qu'ils aiment et apprécient moins. Écouter les productions des autres élèves procure autant de plaisir et de déconvenue que le texte d'un auteur. Comme les enseignants, les élèves de ces classes ne semblent pas différencier ces divers moments, supports et activités de la séance de DI.

Par ailleurs, le discours des élèves contraste peu avec l'enthousiasme exprimé par les enseignants de ces classes ainsi que les critères de réussite qu'ils peuvent verbaliser en exprimant leurs attentes : que tous les élèves s'expriment, éprouvent du plaisir dans la lecture et réfléchissent au sujet du texte, échangent et se respectent entre eux. Cette approche

commune des séances de DI contribue à une définition du genre d'après les praticiens et rend compte de traces du « contrat didactique » qui caractérise ces séances d'apprentissage.

## 4 Conclusion du chapitre 6

Les élèves associent le DI à un genre du partage de la lecture, de la conversation autour des livres. Ils insistent sur deux dimensions des séances de DI observées : la dimension orale et la dimension lecturale. Si apprendre à lire est toujours pour les élèves un apprentissage jugé nécessaire, garant d'un bon parcours scolaire et d'une orientation scolaire et professionnelle valorisée, la leçon de lecture apparait, à travers ces discours, différente de celle que Marie-Cécile Guernier (1999) observait. Les modalités de réponses aux questions de lecture évoluent, l'enjeu est surtout d'exprimer son avis et ses gouts au sujet du texte et apprendre à écouter les autres. À côté des questions de lecture, d'autres activités du *français* sont valorisées : écrire à partir des textes et partager ses écrits, mais aussi les apprentissages de la langue. Les rôles des élèves évoluent aussi : l'enjeu de ces séances est de participer aux échanges et tout ce qui entrave cette participation (les bavardages des autres comme sa propre timidité) est vécu comme une difficulté à surmonter par les élèves. Peu d'élèves expriment un rejet de ces séances, sauf quelques-uns qui se disent en difficulté ou ne pas aimer la discipline *français*. Le rapport à la discipline est déterminant de l'investissement des élèves dans la tâche scolaire[182]. J'en déduis que ce n'est pas un effet de ces séances, mais du rapport à la discipline scolaire de façon bien plus globale. Toutefois ces séances contribuent à leur investissement dans la tâche, à leur rapport à la discipline et à la conscience qu'ils ont des savoirs, savoir-dire, savoir-être de cette discipline scolaire.

Par ailleurs, les séances de DI apparaissent à travers ces discours comme un lieu d'apprentissage de la lecture dans toutes ses dimensions (du déchiffrage à la mise en voix, de la compréhension globale à la quête fine d'indices), de la langue orale et de la langue écrite.

Le discours des élèves rend compte de la double approche déjà évoquée du genre à travers le discours des enseignants : c'est à la fois une « expérience subjective » où les élèves

182. Ce rapport à la discipline est mis en valeur dans d'autres travaux, notamment autour de la notion de « conscience disciplinaire » (Reuter & Lahanier-Reuter, 2004 ; Reuter, 2007a ; Constant-Berthe, 2006). En didactique des mathématiques, s'appuyant sur une approche psychologique, Jacques Nimier (1998) a mis en évidence les processus inconscients à l'œuvre dans la relation à l'objet *mathématique* : l'évitement phobique, refoulement, projection, réparation, introjection, retournement en son contraire. Jean-Marc Montreuil et Pascal Huguet (2002), dans une approche plus sociologique, interrogent le rôle des représentations sociales des disciplines dans la réalisation d'une tâche scolaire en fonction de la valeur attribuée aux champs disciplinaires. L'investissement cognitif des élèves varie en fonction de celle-ci.

expriment leurs gouts et se confrontent aux autres et un « en soi objectif » où ils apprennent des savoirs qui relèvent tant des compétences de la lecture que celle du *français*. Le terme *littérature* est présent dans le discours des élèves, il est associé à la lecture de l'œuvre et ne parait pas en concurrence avec celui de *lecture* comme dans le discours des enseignants. Je considère qu'à travers ces séances les élèves construisent leurs représentations de la discipline *français.*

# Conclusion de la partie 2 : le genre cerné par le discours des enseignants et des élèves

Cette partie a permis de confronter diverses modalités de recueil du discours des acteurs du DI, à savoir les enseignants et les élèves. Ensemble leurs discours décrivent des séances de lecture qui évoluent à travers une conception du DI et qui permettent de caractériser certains traits du genre. L'évolution est explicite dans le discours des enseignants, elle est reconstruite en ce qui concerne le discours des élèves en fonction de résultats d'autres recherches, notamment les travaux de Marie-Cécile Guernier (1999). Par ailleurs le discours des enseignants permet de relever certains écarts par rapport aux modèles didactiques et au modèle prescriptif du genre que j'ai présentés lors de la première partie. Ce sont ces points que je vais ici rappeler.

Élèves et enseignants valorisent globalement ces séances auxquelles ils confient des enjeux similaires liés à une conception de l'oral en général et du texte littéraire en particulier. Le genre DI se caractérise à travers deux approches, qu'élèves et enseignants verbalisent : la métatextualité porte d'une part sur les questions de compréhension, le traitement des indices (pour les élèves), le travail sur les hypothèses et les inférences (pour les enseignants) et d'autre part sur l'expression du gout et d'émotions que procure la lecture. Les élèves construisent leurs représentations de la séance de DI à partir des activités qu'ils effectuent et décrivent leurs rôles et activités : écouter les autres et les respecter, exprimer leurs impressions et dépasser leurs peurs du silence et des erreurs ; lire, comprendre et répondre à des questions, expliquer ce qu'ils pensent et écrire. Les enseignants, quant à eux, conçoivent le genre à partir de leur rapport à l'enseignement de la littérature et décrivent des tâches qu'ils associent au genre DI et des gestes qui le mettent en œuvre. Le terme *littérature* est particulièrement valorisé dans le discours des enseignants et leur permet de différencier des séances qui relèvent de la lecture et d'autres auxquelles renvoient le DI et qui relèveraient d'un enseignement de la littérature. Ce dernier repose explicitement sur une programmation de lecture d'œuvres intégrales et s'appuie sur des activités où l'élève s'exprime, explicite ses gouts ou justifie ses propositions alors que la lecture est associée à des exercices plus systématiques du déchiffrage, et à des questionnaires de lecture qui ne prennent pas en

compte l'expression des émotions des élèves. Toutefois, cette différenciation n'est pas toujours opérée dans le discours de tous les enseignants et certains recyclent ces activités de lecture dans la pratique déclarée du DI. Dès lors elles évoluent, se transforment puisqu'elles fusionnent dans un nouveau genre disciplinaire où la finalité est l'expression des élèves au sujet du texte. Je retrouve le principe même de l'évolution des genres du discours telle que Mikhaïl Bakhtine (1984) le conçoit.

Le discours des élèves permet par rapport à d'autres recherches (Guernier, 1999) de noter les évolutions de la séance de lecture/littérature, notamment la dimension orale de ces séances et l'implication qui leur est demandée. Toutefois la lecture à l'école est toujours perçue comme une activité scolaire qui participe autant du développement du sujet élève que de son orientation dans l'institution. Le discours des enseignants est beaucoup plus explicite sur le sujet, comme je l'ai déjà dit. Pour un certain nombre d'entre eux, le DI est perçu dans la continuité de pratiques déjà en œuvre, pour d'autres, le genre répond à un besoin d'évolution de leurs pratiques. Ainsi, l'émergence du genre permet aux pratiques d'évoluer en même temps que certaines tâches telles que questionnaires de lecture, manipulations de texte, productions écrites se recyclent et se reconfigurent pour concevoir un *nouveau* genre d'enseignement de la littérature. C'est un écart important avec les modèles didactiques de référence (Beltrami, 2004 ; Quet, 2001 ; Tauveron, 1999, 2004) qui envisagent une rupture avec les pratiques en vigueur et qui proposent le DI comme une alternative aux activités silencieuses de lecture : le questionnaire.

Ainsi pour concevoir un nouveau genre disciplinaire, les enseignants recourent aux activités existantes dans l'histoire de la discipline scolaire, qui sont, d'après Sandrine Aeby Daghé (2008, p. 50) des « formes/contenus stables sur lesquelles [les enseignants] peuvent s'appuyer – entre lesquels ils peuvent choisir – pour travailler les différents textes ». Elle recourt au concept de « genre d'activité » développé par Clot et Soubiran en 1998 et repris par Clot et Faïta (2000) pour développer le concept de genre d'activité scolaire (GAS). Elle distingue « des GAS propres à un travail sur des extraits de textes et d'autres propres à un travail sur la globalité du texte » (Aeby Daghé, 2008, p. 50), qui se retrouvent au cœur de la conception du genre par les enseignants. Je considère les GAS qu'identifie Sandrine Aeby Daghé comme étant constitutifs de chaque genre disciplinaire de la métatextualité. Toutefois, le processus de recyclage des pratiques mis en évidence par le discours des enseignants m'amène à penser que les GAS fusionnent entre eux pour participer à l'émergence d'un

nouveau genre. Il conviendra de voir dans la partie suivante si les pratiques observées permettent de valider une telle conception et de décrire les conditions et les effets de ces fusions. L'émergence du genre participe à la configuration de la discipline, mais l'histoire de celle-ci, les tâches et les apprentissages, qui la caractérisent, participent également à la configuration du genre.

D'après les discours des enseignants, le genre se formalise au croisement de leur conception de la notion de débat − la confrontation des opinions et l'expression des avis singuliers − et de leur approche de l'interprétation du texte littéraire, puisque tantôt la discussion porte sur l'expression des émotions, tantôt sur l'émission et la validation des hypothèses, selon leur rapport à l'enseignement de la littérature. Ce discours rappelle à quel point la distinction entre le DI et les animations-lecture est fragile, certaines animations étant des leviers pour s'approprier une conception du DI, ce que proposait déjà Christian Poslaniec et *alii* (2005). Par ailleurs un second écart important peut être relevé entre ce discours et les enjeux de la notion de débat et du genre DI au sujet de la construction de la validation du sens. En effet, le discours des enseignants est ambigu sur la question, pour certains c'est une difficulté professionnelle, pour d'autres ce n'est pas objectif visé, l'essentiel étant que les élèves produisent du discours sur et à partir du texte. Il semble ainsi que décrire les pratiques effectives du DI ne puisse se faire sans identifier ce qui change et ce qui demeure en ce qui concerne le format de la séance de lecture.

# Partie 3. Le genre DI décrit à travers ses pratiques

# Introduction

L'objectif de cette dernière partie est de décrire le genre DI à travers ses pratiques. C'est à travers celles-ci que le genre se développe et peut évoluer, même si les diverses formalisations du genre (modèles didactiques, prescriptions, transpositions dans les manuels scolaires) éclairent les espaces de transformation du genre. Les pratiques enseignantes constituent la partie centrale du modèle didactique que j'ai retenu, celui que propose Yves Reuter (1994a). C'est autour de celles-ci que les autres degrés et espaces du modèle s'organisent. Ces derniers sont différemment convoqués par les enseignants qui les utilisent et s'y réfèrent plus ou moins pour *modéliser* leurs pratiques[183]. Cette *modélisation* se fait à travers des *gestes* (Bucheton, 2008a, 2008b ; Jorro, 2002), des *styles* (Altet, 1996 ; Bakhtine, 1984 ; Clot, 1999 ; Clot & Faïta, 2000) et la planification et structuration des séances qui permettent de décrire le genre disciplinaire à travers des pratiques singulières et des tâches précises. Les tâches que je décris peuvent être associées à des genres d'activité scolaire (Aeby Daghé, 2008) spécifiques à la situation ou nettement moins spécifiques, mais ceux-ci se recyclent pour spécifier le genre DI dans des pratiques individuelles. Si la précédente partie a mis en exergue divers lieux de formalisation du genre, ici je m'attache à rendre compte des stylisations du genre par les pratiques enseignantes. Celles-ci ne peuvent se penser que dans leur singularité.

Cette partie s'organise autour de trois chapitres. Le premier dans une perspective méthodologique expose le travail de recueil des données jusqu'à la construction des documents de recherche et explicite le cadre théorique de l'étude et les choix des degrés et des outils d'analyse. Les deux chapitres suivants portent sur l'analyse des séances de DI pour caractériser le genre disciplinaire à travers cette troisième approche. Ensemble, ils reprennent le questionnement qui guide ma réflexion, à savoir si la notion de débat et une pratique déclarée du DI reconfigurent le format de la communication scolaire, mais aussi le format de la leçon de lecture compte tenu de l'élaboration du métatexte qui caractérise le genre DI. Je cherche à identifier et à décrire ce qui change, ce qui demeure, ce qui se transforme du fait de l'émergence du DI dans les pratiques enseignantes. C'est pourquoi j'emploie l'expression

183. La façon dont le discours des enseignants se fait écho des documents d'accompagnement sur les œuvres conseillées est très éclairante des liens qui se construisent entre les diverses composantes de ce modèle.

*format de la leçon de lecture*, d'autant que le discours des enseignants a mis en évidence une évolution de celle-ci vers l'enseignement de la littérature ou compte tenu de celui-ci. La *leçon de lecture* est à prendre comme une expression générique qui renvoie à un enseignement précis de la discipline du *français*, celui que je tente d'analyser et de voir comment éventuellement il évolue. Cette formulation n'exclut pas la littérature, au contraire elle interroge sa place et les effets de son institutionnalisation sur le format de cette leçon. Le terme *leçon* a été retenu plutôt que celui de *séance* dans la mesure où certains auteurs (Marchand, 1971 ; Mauffray ,1995) que je convoque l'emploient. Par le terme *format* je désigne toutes les composantes (temporalité, compétences visées, modalité de mise au travail, tâches, supports, etc.) de la leçon de lecture. Je reviens *infra* (chapitre 7) sur le choix de ces termes.

C'est dans cette perspective qu'au chapitre 8, l'analyse de la situation de communication et des caractéristiques des interactions observées (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 2006 ; Vion, 1992) est confrontée aux résultats construits lors de recherches antécédentes (Marchand, 1971 ; Mauffray, 1995) portant sur la communication scolaire en classe de *français*, afin de pointer les changements et les résistances qui sont observés. La description des interactions permet également d'analyser les gestes des enseignants et leurs styles qui singularisent chaque situation d'élaboration du métatexte. Le dernier chapitre porte sur le format de la leçon de lecture et les caractéristiques du genre métatextuel qui se construit dans les classes observées. L'analyse s'attache aux tâches qui sont données aux élèves lors des situations de DI, qui éclairent des processus de recyclage et des effets de la tradition scolaire sur le métatexte produit. À travers ces tâches, j'analyse les activités discursives que les élèves produisent, les connaissances qu'ils mobilisent et qui me permettent de décrire précisément la forme et le contenu du métatexte élaboré collectivement dans chaque classe. Je peux ainsi identifier quelques modalités de lecture en œuvre dans les pratiques du DI.

# Chapitre 7. Considérations méthodologiques : du recueil des données à la construction des documents de recherche

> *L'enquêteur n'arrive jamais sur le terrain la tête vide. Il déploie un faisceau de questions initiales qui orientent son regard et son écoute et cadrent le champ de ses investigations. Il sélectionne entre des sites alternatifs d'observation et de participation, et anticipe des séries d'opérations méthodiques et raisonnées. Il a une stratégie d'enquête.*
>
> *Céfaï, 2003, p. 569*

## Introduction

Ce chapitre a pour finalité d'expliciter ma « stratégie d'enquête » (Céfaï, 2003, p. 569), autrement dit la partie spécifique du travail du chercheur qu'est la construction des documents de recherche à partir des données recueillies, et l'analyse qui s'appuie sur le cadre théorique qui justifie et valide les résultats présentés. Il s'organise en deux parties : la construction des documents de recherche à partir des données, puis le choix des degrés et des outils d'analyse. Ensemble, ils rendent compte de la construction des résultats que je présente par la suite.

## 1 Des données aux documents de recherche

### 1.1 Le recueil des données

Je m'appuie sur les transcriptions des séances observées et filmées[184] qui sont des documents de recherche qui reconstruisent les situations que j'analyse. Ces documents ont été

184. Il est à noter qu'une enseignante s'est opposée à être filmée (C6), l'enregistrement est fait à l'aide d'un magnétophone

construits à partir de données vidéo et/ou audio enregistrées. Elles ont été recueillies dans des contextes particuliers, ceux de la classe auxquels ma présence - comme moyen de recueil de données – a contribué. Comme l'affirme Francia Leutenegger (2004, p. 276) : « il est illusoire de penser obtenir une observation en condition de « nature » puisque l'intrusion dans le système étudié suppose vraisemblablement des retombées sur celui-ci. ». La présence d'un chercheur dans une classe, accompagné d'une caméra ou d'un magnétophone est un élément perturbateur du quotidien, qui se trouve par le fait de sa présence modifié. Ma présence extraordinaire a transformé l'ordinaire des séances de lecture-littérature que j'observe. Certains enseignants, comme le montrent les transcriptions, m'intègrent dans la situation de classe, me prenant à témoin, m'informant, parfois me questionnant[185] et me contraignent à être acteur de la situation. L'observateur est un élément de la situation qu'il observe. Ces apartés témoignent de la prise en compte de ma présence et du contrat de recherche établi avec les enseignants[186] : me permettre d'accéder à leurs pratiques de classe au sujet du DI.

Ma présence a fait l'objet d'une explicitation auprès des élèves. Certains enseignants ont expliqué ma présence alors que d'autres m'ont demandé d'expliciter mon travail. Ce discours d'autrui[187] ainsi que le mien sur la recherche a conditionné les jeux interactifs auxquels j'ai assisté. Il était important que les élèves sachent que la restitution de mon travail est anonyme, que leur image ne sera jamais diffusée, que je n'évalue pas la réussite ou les ratages de la situation, que j'essaie juste de comprendre ce qu'ils font et que ce qu'ils produisent m'aide à mieux comprendre ce qui se passe à l'école quand des élèves travaillent la lecture et la littérature. Cette anonymisation a sans doute facilité l'acceptation de la caméra ou du magnétophone, elle n'a pas, pour autant, effacé sa présence.

---

placé devant les élèves, alors que je me trouve au fond de la classe, la prise de notes pendant l'observation fut très importante, notamment pour identifier les élèves qui prenaient la parole.

185. En effet, comme le recommande Sharon J. Derry (2007), j'ai laissé tourner la caméra, qui une fois placée sur un trépied en classe, dans un angle de vue négocié avec l'enseignant ne s'est plus déplacée. Cette immobilité de la caméra concerne l'espace de la classe, il m'est arrivé de balayer de champ de capture de droite à gauche.

186. Les séances filmées ont succédé les entretiens, le dialogue avec les enseignants était donc bien établi et ils se sont tous faits une représentation de la recherche et de ma quête.

187. Le discours des enseignants sur ma recherche m'a parfois surprise. Ils lui ont quelques fois donné une finalité pragmatique de la recherche en didactique : « ça va aider les autres maitres à savoir faire » ; « les autres enfants pourront vivre les mêmes expériences que vous » ou encore « vous saurez que vous aurez contribué au livre de madame Dias ». Ainsi indépendamment de la gêne que pouvait occasionner ma présence, elle était aussi une forme implicite de valorisation du travail observé. Certaines injonctions ont été ajoutées ou alors légitimées par le matériel de recueil : « parler bien fort », « distinctement », « éviter de parler tous en même temps ». Par ailleurs, rarement les enseignants ont employé le terme générique de DI pour désigner la séance, ils ont surtout insisté sur le « comment nous ont fait ». Certains ont précisé que je m'intéressais à la lecture, que j'enseignais le *français* et ont évoqué mon statut de formatrice à l'IUFM, d'autres m'ont présenté comme chercheur venant de l'université.

Mon temps de présence dans la classe a également participé aux conditions de recueil des données. Je suis restée la demi-journée, parfois la journée complète dans la classe, alors que seule la dernière séance de la matinée ou de la journée était filmée. Mon installation a précédé le relevé des données d'un certain temps, ce qui a permis à tous les acteurs de se familiariser avec l'inhabituel de cette journée de recueil de données. Cela m'a aussi permis d'accéder à d'autres données. J'ai parfois pu consulter les fiches de préparation des enseignants dont j'ai pris note de quelques informations au sujet du texte choisi et de l'organisation prévue de la séance. J'ai aussi pris connaissance et photocopier les travaux écrits des élèves ou les documents écrits qui leur étaient proposés, dès lors qu'ils étaient autres que le texte de littérature découvert à travers un livre.

J'ai dû négocier ma place physique, mais aussi symbolique avec les enseignants et auprès des élèves, ainsi que la place de mes outils de recueil de données. Cette place est importante, elle *matérialise* le point de vue de la situation observée. Le film lui-même opère « une restriction du champ de l'observable et de ce fait une déformation du réel. [...] On sait - précise Hélène Crocé-Spinelli - « que l'enregistrement vidéo ne reproduit pas le réel à l'identique, mais le représente à partir de la focale de la caméra » (Crocé-Spinelli, 2007, p. 118).

Récolter des données filmées dans les classes nécessite certaines précautions légales et déontologiques (Derry J. Sharon, 2007) qui ont accompagné la construction même des données. Pour chacune des douze classes, j'ai effectué des demandes d'autorisation et l'élaboration d'un contrat de l'usage de ces films vidéo et sonores. Pour dix d'entre elles, la demande n'a pas posé de problème. Pour une classe, j'ai accepté de ne faire[188] qu'un enregistrement sonore des échanges alors que je prenais note de l'ordre des prises de paroles, à l'aide d'un plan (il s'agit de la classe codée C6[189]). Pour la dernière classe (C5), un premier enregistrement vidéo a été réalisé en partie puisqu'un problème est survenu dans l'école pendant la séance. Le second enregistrement a été exclusivement audio, à la demande de l'enseignante. Les enregistrements vidéo et/ou audio ont toujours été présentés comme un

188. L'enseignante étant particulièrement paniquée à l'idée qu'il ait une caméra dans sa classe, alors que j'ai pu observer à plusieurs reprises les séances auxquelles elle m'invitait. La présence d'un enfant atteint d'un trouble du comportement participait à cette angoisse de l'enseignante. Je suis venue plusieurs fois dans cette classe avant l'enregistrement sonore, j'ai assisté à la représentation de leur comédie musicale, ainsi les élèves se sont familiarisés à ma présence. Le jour de l'enregistrement, l'appareil n'était pas placé à coté de l'élève atteint du trouble mais pendant la récréation, il m'a aidé à m'installer.

189. Les classes sont désignées : C1 à C12. Il n'y a aucune hiérarchie, cela correspond à l'ordre chronologique de la saisie des entretiens des enseignants de ces classes désignés par MC1 à MC12.

moyen de recueil des données qui sont transcrites et traitées anonymement, ils n'ont pas vocation à être diffusés, ni même à illustrer les résultats. Ce choix a facilité l'obtention des autorisations auprès des inspecteurs, des enseignants et des parents d'élèves qui ont été prévenus de ma venue, de la finalité de cette recherche et des conditions dans lesquelles les séances se déroulaient.

## 1.2 La transcription lieu de construction des documents de recherche

La transcription est une étape importante de la transformation de la séance observée et l'élaboration d'un document de recherche exploitable, analysable qui rend compte de ce qui est observable et de ce que j'ai retenu de cet observable par rapport à mon objet de recherche : saisir ce qui caractérise le DI et le décrire comme un genre disciplinaire. Francia Leutenegger (2004, p. 277) considère les transcriptions comme « une interface entre faits observés et évènements soumis à l'analyse ». Le chercheur ne travaille pas sur des faits observés, mais sur la trace qu'il reconstruit de ces faits. Ainsi les choix effectués en matière de transcription poursuivent le travail de construction des documents de recherche guidé par mon questionnement initial. La transcription pose la question, entre autres, du niveau de détail retenu.

Pour effectuer les transcriptions, j'ai retenu les conventions usuelles rappelées par Robert Vion dans son ouvrage de 1992 qui me semblent pertinentes dans le cadre de ce travail, dans la mesure où elles prennent en compte certains éléments du paraverbal : l'intonation, l'insistance sur un mot, l'allongement d'une syllabe, mais aussi la rapidité des enchainements et les chevauchements de paroles, ce qui permettra de prendre en considération la dynamique des échanges. J'ai bien conscience que ces informations phonologiques, comme le précisent Sylvie Plane et Claudine Garcia-Debanc (2007, p. 22) : « parasitent les corpus destinés aux recherches en didactique en altérant leur lisibilité et en fournissant des données qui ne seront pas traitées ». Cependant les ignorer totalement dénature les échanges et ne reconstruit pas les conditions d'élaboration du métatexte, mais il est vrai que nombre de ces indications sont ici plus présentes qu'analysées. Mon étude du métatexte ne prend pas en compte une analyse fine des capacités et des performances linguistiques des élèves. Je m'intéresse plus au contenu du métatexte et à certains indices linguistiques qui traduisent une pensée en construction, notamment l'usage des connecteurs logiques. Les indicateurs sociolinguistiques ne sont pas ici traités. De mon point de vue, ne pas les prendre en compte ne signifie pas nier leur existence, d'autant que ces indicateurs sont un lieu de révision de mes

résultats ici communiqués. Par ailleurs, ils permettraient de différencier le métatexte produit dans les classes en fonction du contexte socioculturel, mais ce n'est pas l'objet de cette recherche. Les indicateurs que j'ai volontairement retenus pour construire mon objet de recherche donnent une certaine vision des performances des élèves lors des séances de DI.

Par ailleurs, chaque transcription est soumise à la qualité de l'enregistrement sonore et surtout aux conditions de réalisation de ce dernier. Dans certaines classes, le chevauchement des interventions des élèves est parfois tellement dense qu'il est impossible de différencier toutes les interactions. Dans ce cas n'est retranscrit que ce qui est audible ou partiellement audible. Ainsi certains propos ne sont pas transcrits intégralement parce qu'ils ne sont pas audibles par les moyens requis pour le recueil, mais aussi à cause des conditions d'écoute de la situation de classe. Il est aussi arrivé que la position de la caméra me donne accès à des échanges clandestins, voire « parasites»[190], des apartés entre élèves qui parfois ne concernent pas l'activité de classe, mais qui parfois la concernent et la font évoluer. J'ai finalement décidé de ne pas prendre en compte ces échanges qui ne sont pas collectifs, qui peuvent se produire en certains lieux de la classe sans que j'y aie accès. Ils sont une toute petite partie immergée de cette zone d'ombre du travail de l'élève auquel cette recherche n'accède pas, ou de façon impromptue. J'ai par conséquent renoncé à leur étude dans le cadre de cette recherche. Mon analyse se centre sur la face émergée, accessible par un observateur attentif (un chercheur qui a un projet) de la situation de DI. La caméra permet d'élargir l'observation, puisqu'un observateur *in situ* sélectionne les évènements observés. Mon observation de la situation est un filtre qui participe à la lecture du film qui confirme et révise ce qui avait été vu dans un premier temps. Le film, dès lors, permet la relecture de la situation, et corrige les impressions et les souvenirs du chercheur.

La transcription codifie les échanges et ce faisant les transforme. L'une des transformations à laquelle j'ai été vigilante concerne la désignation des élèves et des enseignants. Chaque élève est désigné par la lettre E suivi d'une indication numérique qui indique l'ordre de prise de parole ; Es, désigne plusieurs élèves non identifiés. Lors des échanges, j'ai retenu la lettre initiale de leur prénom suivie du codage de l'élève, puisque parfois l'élève qui répond n'est pas celui qui est interrogé. J'ai renoncé à l'indication des

190. Je les nomme « parasites » parce que ces échanges perturbent non seulement la classe mais aussi mon recueil des données, parfois ils couvrent ce qui se passe dans le groupe classe, mais il va de soi que ces échanges sont constitutifs de la situation orale, interactive et même de l'activité cognitive des élèves, puisque certaines propositions sont d'abord négociées en aparté avant d'être partagées dans le groupe classe.

prénoms qui constitue tout d'abord une indication socioculturelle qui ne me semble pas pertinente dans le cadre de cette recherche. Ce sont pourtant des indicateurs fréquents (sexe ; milieu social et culturel d'origine des élèves) dans les recherches qui interrogent les performances des élèves en lecture (Dias-Chiaruttini, 2009a, 2009b). Remplacer les prénoms réels par des prénoms fictifs nécessite des choix explicites de cette transformation (quels indicateurs conserve-t-on ? lesquels change-t-on ?). De plus, il aurait fallu un panel important de prénoms pour différencier les deux cent cinquante élèves observés, qui certes ne prennent pas nécessairement, tous, la parole.

Dans la restitution de mon analyse, je n'échappe pas à une parcellisation du travail réalisé en classe, celle-ci s'appuie sur des éléments précis du corpus des transcriptions qui sont souvent cités pour illustrer mes propos. Je sélectionne parmi toutes les situations repérées comme relevant d'une caractéristique générique, celle qui me semble la plus opportune pour servir d'exemple. La restitution de mon analyse transforme encore les situations observées. Les citations des transcriptions sont codées suivant un ordre d'indications qui permet de situer la séquence dans son ensemble : C (la classe) numérotée de 1 à 12 ; tour de parole ; désignation de l'intervenant M (pour maitre) E (pour élève numéroté par ordre chronologique en fonction de sa première prise de parole). (C1 1 E1 signifie : Classe 1, premier tour de parole, l'élève E1 s'exprime ; MC1 1 signifie : Maitre de la première classe, premier tour de parole).

Par ailleurs, j'ai également fait le choix de ne pas consigner tous les gestes observés et filmés. Ne sont pris en compte que ceux qui accompagnent ou remplacent un acte langagier qui influe sur les interactions et participe à l'interprétation. Il s'agit d'un filtre supplémentaire qui paramètre la construction du document de recherche et l'analyse des pratiques d'un genre puisque j'interroge les gestes et les styles en œuvre.

## 1.3 Les choix de sélection des séances

Les séances analysées sont au nombre de douze, alors que seize séances ont été observées et enregistrées. J'ai retenu dans chaque cas la première séance que l'enseignant me présentait comme étant un DI. J'ai parfois été invitée à revenir enregistrer une autre séance relevant également de la pratique du genre. Dans certains cas, il s'agissait de la suite immédiate de la séance observée alors que d'autres enseignants m'ont proposé d'assister à une modalité différente de la pratique du genre que j'avais observée. Aussi discrète que j'ai

voulu l'être, ma présence dans la classe ne fut pas sans effet sur le questionnement didactique des enseignants. Les interroger sur le DI qu'ils déclaraient pratiquer a suscité de vifs questionnements par la suite. J'ai donc retenu la première séance observée dans chacune des classes pour des raisons de représentativité équitable de chacun de ces lieux et aussi pour favoriser la première approche du genre à laquelle les enseignants me permettaient d'accéder et non pas une pratique revisitée par ce qu'a pu susciter le questionnement et la présence d'un chercheur[191]. Par ailleurs, je n'ai incité aucun choix de textes, aucune tâche particulière, aucune organisation des séances, je visais explicitement des pratiques ordinaires de la classe. Néanmoins, dans la distinction qu'opèrent Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter (2003), je ne recueille pas des « faits didactiques ordinaires » qui sont « observés de façon fortuite [...] au travers d'enregistrements continus dans des séquences de classes ordinaires » (*ibid.* p. 133). Ce sont des séances « contraintes » puisqu'il s'agit de séances délimitées dans le travail de la classe, le temps d'observation filmé est restreint, ces situations correspondent à la pratique d'un genre disciplinaire dont la planification est plus ou moins contrainte par la recherche[192].

Ce choix de collecte des données soulève la question de la temporalité (Lahanier-Reuter & Roditi, 2007) dont dépend la signifiance des séances filmées. Ces dernières rompent avec la temporalité de la vie de la classe (un moment de la journée) et de la séquence d'apprentissage qui comporte plusieurs séances de lecture au sujet d'une œuvre intégralement lue. Ainsi mon choix se focalise sur un moment précis de la lecture en classe que l'enseignant identifie comme relevant du DI et que j'enregistre sans tenir compte de l'ensemble de la séquence de lecture que je ne peux reconstruire que par le discours des enseignants sur leurs pratiques. Cette temporalité se justifie par l'objectif de vouloir caractériser le DI comme un genre spécifique et pratiqué au cycle 3, chaque séance est considérée comme une pratique singulière du genre dans un contexte particulier, c'est l'analyse de l'ensemble des situations de classe qui permet la description d'un genre. Je n'analyse pas l'évolution de la pratique du

191. Ces données écartées dans le cadre de la présentation des résultats de cette recherche ont toutefois participé à élaborer le cadre de la recherche. Ce fut notamment le cas de séances observées au tout début de cette réflexion qui n'ont été prises en compte dans le corpus des documents, en particulier parce qu'ils ne respectaient pas les contraintes que je me suis imposée. Dans le cadre d'un article paru dans la revue *Recherches* (Dias-Chiaruttini 2007a) j'analyse les pratiques de classe d'une enseignante que je rencontre en formation initiale, or mon cadre méthodologique prévoyait que je n'analyse la pratique des enseignants que je forme. L'objectif de ce travail n'étant pas d'agir sur les pratiques enseignantes, ni d'analyser leur évolution et encore moins les effets de la formation initiale. Aussi passionnantes que soient ces questions, elles ne relèvent pas de mon projet de recherches, elles sont mêmes en contradiction avec l'approche que je propose des pratiques ordinaires.

192. Dans tous les cas, les enseignants ont eux-mêmes planifié, décommandé, planifié à nouveau en fonction des contraintes de la classe, mais cette programmation a tout de même été faite en fonction d'un moment qu'ils estimaient privilégié pour la recherche et l'emploi du temps des classes a parfois été modifié pour cette séance, pour ma part j'ai géré mes contraintes d'emploi du temps professionnel afin d'être entièrement à leur disposition.

genre ni les diverses strates par lesquelles le genre intègre progressivement les pratiques. Le choix de la temporalité retenue (une séance par classe) est un paramètre important puisque je me situe dans une recherche qui s'intéresse à l'évolution de l'enseignement de la lecture et de la littérature. C'est dans ce cadre que j'ai choisi d'analyser un moment précis des pratiques enseignantes dans l'histoire de l'enseignement de la discipline. Je ne retrace pas le phénomène de l'évolution, mais davantage les effets de cette évolution à partir de mon objet et de ma question de recherche : le DI et son émergence.

## 2 L'analyse des situations de classe : choix des degrés et des outils de l'analyse

L'analyse des situations de classe a pour fonction d'une part de caractériser le métatexte qui se produit en classe en situation de DI, et d'autre part d'identifier ce qui change dans les pratiques enseignantes dès lors que les maitres déclarent pratiquer le genre. Pour ce faire j'ai retenu deux descripteurs : une analyse de la situation à partir de l'enchainement observé des tâches et une analyse des interactions pour déterminer d'une part les caractéristiques de la situation de communication scolaire, et d'autre part une analyse du contenu des interactions, afin de décrire les performances des élèves, qui caractérisent la production du métatexte.

Ces descripteurs me permettent de décrire ce que je nomme *le format de la leçon de lecture*. Le terme *format* est emprunté à Jérôme Bruner (1984) qui a défini la notion de « format d'interaction » pour analyser la communication entre la mère et son enfant. Le format désigne alors un cadre qui permet de construire et d'interpréter les intentions des interlocuteurs de la situation de communication qu'il analyse. J'emploie le terme *format* pour caractériser à la fois le format de la communication scolaire (chapitre 8), dont j'ai évoqué l'évolution susceptible d'être observée dès lors que la notion de débat reconfigure la communication en situation scolaire (*supra*, p. 47), et le format de la leçon de lecture (chapitre 9). Celui-ci prend appui sur le précédent et se caractérise par les tâches données aux élèves et leurs activités discursives, et les connaissances qu'ils mobilisent pour effectuer les tâches qui leur sont demandées. Ce sont les trois descripteurs que j'ai retenus pour décrire les performances des élèves (chapitre 9). Je pose que l'analyse du format de la leçon de lecture permet de comprendre à la fois ce qui peut évoluer dans l'enseignement de la lecture et de la littérature au cycle 3 de l'école française, et les performances des élèves qui s'y construisent. Le terme de *performance* est employé en référence à l'usage que propose l'équipe Théodile

(*Les Cahiers Théodile* n° 9 et n° 10), c'est-à-dire la reconstruction par le chercheur de ce que l'élève fait et se trouve à la fois comme étant observable et observé. Rouba Hassan (2009) précise cette approche en ces termes :

> Ce que l'on désigne par performance c'est à la fois le sensible duquel on part et une construction plus ou moins abstraite à partir de ce sensible. Les performances ne sont pas une donnée pure, mais une construction toujours à l'aide de descripteurs issus d'un modèle par rapport à une norme ou un attendu possibles qu'il soit posé explicitement ou pas.

Les performances que j'analyse sont par conséquent une construction abstraite du faire et du dire des élèves en situation de DI, mais je ne puis en déduire des apprentissages construits dans ces situations didactiques. Mon cadre méthodologique ne le permet pas. Je n'observe qu'une seule séance par classe et je ne peux émettre aucune hypothèse sur l'évolution des performances observées, leur stagnation, leur transposition dans d'autres situations d'apprentissage, ce qui me permettrait d'en déduire des apprentissages. Je conviens néanmoins que les performances, que j'observe, relèvent d'apprentissages, qui reposent sur des compétences que les enseignants visent, que la situation d'enseignement favorise et que les élèves convoquent et réalisent dans ces situations didactiques. Je ne peux toutefois attester des effets des séances de DI sur les apprentissages des élèves. Les performances analysées permettent d'éclairer le faire des élèves et les connaissances et savoirs mobilisés lors du DI en fonction de leur compréhension des tâches, qui leur sont proposées, et à travers lesquelles ils construisent une conception du genre DI. Je décris ce qu'ils disent et ce qu'ils font (dans la situation de communication et dans la situation de lecture). Par conséquent, je dirais que j'observe des performances à partir desquelles je décris une situation de lecture qu'est le DI où des apprentissages langagiers, lecturaux et des connaissances de l'encyclopédie du lecteur sont mobilisées sans que j'en éclaire le processus d'élaboration et de réinvestissement. C'est une dimension que mon cadre méthodologique ne permet pas de prendre en compte.

De fait je décris des performances d'élèves en situation de DI, c'est-à-dire en fonction des tâches qu'ils exécutent et des styles enseignants de gestions des interactions qui favorisent telle ou telle performance. J'explique *infra* l'emploi de la notion de style. Ces performances d'élèves ne sont analysées que par rapport à la situation DI qui est une situation didactique, par conséquent les élèves sont ici des sujets didactiques, je ne prends en compte aucune variable telle que le niveau de classe du cycle 3, l'origine sociale, le genre et les pratiques de lectures en dehors de l'école pour différencier leurs performances. Celles-ci ne sont

reconstruites qu'à travers leur activité dans une situation de lecture donnée. Je ne construirais pas de lien entre les représentations des élèves de la séance de DI et leur activité réelle observées dans la mesure où mes documents de recherches sont incomplets (*cf.* chapitre 6) et cela induirait une analyse différente de la performance des élèves qui prendrait en compte une autre dimension du dire sur le faire et ce n'est pas mon objectif. Cela correspondrait davantage à une analyse des performances observées et des apprentissages déclarés des élèves et non à l'étude des performances observées et non observées pour décrire le faire des élèves en situation de DI. Par ailleurs le regard que je porte sur la performance eu égard à la description du genre DI n'est pas construit en termes de réussite ou de ratage, mais en termes d'observable en fonction de la situation de lecture et de mon cadre méthodologique.

## 2.1 Macroanalyse des séances : tableau *synoptique* des tâches

La macroanalyse des séances de DI s'appuie sur la description des situations de lecture. Je recours à l'expression de situation de lecture dans la mesure où toutes ces séances sont situées dans un laps de temps scolaire (pour une durée déterminée) et en un lieu précis : celui de la classe. Dans certaines classes (C4 ; C5 et C11) il y a même un aménagement de l'espace, les tables sont déplacées pour faciliter les échanges entre les élèves. Ce sont aussi des séances situées dans une triple progression : celle des apprentissages de l'année, de la période et celle de la lecture de l'œuvre choisie.

La situation de lecture est aussi caractérisée par :

- le texte qui entre en classe : son statut dans le système scolaire. Un texte classique, patrimonial, conseillé par les listes officielles, un texte qui a fait l'objet d'une analyse, de recommandations publiées, mais aussi de son degré de difficulté (est-il proliférant, réticent ?), de son genre, etc. ;
- la façon dont les élèves y accèdent : un seul exemplaire pour la classe, un extrait du passage étudié photocopié pour chaque élève, un extrait accessible sur écran d'ordinateur, un exemplaire de l'œuvre par élève, etc. ;
- les modes de gestion des interactions produites qui configurent considérablement la place et le type de raisonnement en œuvre dans l'activité de construction du sens. En effet, à la suite de Mikhaïl Bakhtine (1984), je pense que l'expression organise l'activité mentale et la modèle ;

- la relation entre les tâches proposées et le texte : que disent-elles de l'utilisation scolaire du texte littéraire ? des gestes et des styles des enseignants ?

L'étude de cette partie se consacre aux deux derniers points ; le premier a déjà été abordé à travers le discours des enseignants (*supra*, p. 199), le second ne fait pas l'objet d'une étude, il est uniquement communiqué en annexe (*infra,* annexe 9, p. 758) dans un tableau présentant l'enchainement des tâches pour chacune des séances. Il s'agit d'un découpage du scénario des différentes étapes qui structurent les activités des élèves à chaque changement de tâche. Je recours au terme « synopsis » pour qualifier mon travail de découpage, de façon un peu abusive compte tenu de la façon dont les chercheurs de Genève (Aeby Daghé, 2008 ; Schneuwly, Dolz & Ronveaux, 2006) l'ont formalisé. Il s'agit d'un outil d'analyse hiérarchique et séquentielle de collections de séquences pour analyser un objet d'enseignement. Mon découpage séquentiel leur emprunte modestement un découpage hiérarchique entre les tâches qui délimite les activités des élèves, en fonction d'une activité spécifique de l'enseignant, qui clôture une activité, donne une nouvelle consigne, apporte un nouveau support, amène un nouveau thème de débat.

Les séances observées peuvent être regroupées en trois grandes catégories en fonction de la situation de lecture qui est proposée aux élèves :

- La situation de lecture porte sur la découverte d'une œuvre : C1 ; C2 ; C4. La discussion accorde une grande importance au péritexte ou aux illustrations. L'objet de la séance est d'amener ou d'accompagner les élèves à entrer dans un texte littéraire ;

- La situation de lecture porte sur la lecture achevée d'une œuvre que celle-ci ait été réalisée en classe ou hors classe : C5 ; C6 ; C11. Le retour sur cette lecture accomplie favorise l'expression des jugements, j'ai aimé/je n'ai pas aimé, principalement dans les classes C5 et C6. Dans les classes C6 et C11 les élèves sont amenés à échanger sur les suites/les fins possibles de leur texte ;

- La situation de lecture porte sur la lecture d'un passage d'une œuvre intégrale lue en classe : C3 ; C7 ; C8 ; C9 ; C10 ; C12. Cette dernière catégorie peut-être divisée en deux sous-catégories :

  •C3, C7 et C9 : la situation de lecture juxtapose diverses tâches qui à divers degrés participent à l'élaboration d'un discours sur le texte ;

•C8, C10 et C12 : de façon très schématique, on peut dire que dans ces classes la lecture d'un passage amène la discussion/la résolution d'un problème que rencontrent les élèves ou d'un problème que pose le texte.

Ces situations de lecture, qui portent sur l'étude du péritexte, d'un passage, retour sur la lecture intégrale d'une œuvre effectuée, renvoient non seulement à des pratiques traditionnelles de l'enseignement-apprentissage de la lecture et de la littérature, mais aussi aux prescriptions du genre disciplinaire. Les DI « conduits par le maitre, ils peuvent se situer tout au long de la lecture. » (MEN, 2003, p. 28). Les modèles didactiques présentés au chapitre 3 permettent aussi de concevoir le genre DI à travers toutes ces situations.

Pour certaines situations, ce découpage s'est avéré difficile dans la mesure où les séances se construisent à partir d'une conversation autour des thématiques que soulèvent les élèves. C'est le cas de la classe C12, les élèves posent des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris au sujet d'un passage lu en classe de *Little Lou* de Jean Claverie. Dans la classe C6, les élèves expriment leurs avis sur chaque chapitre du *Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry. Il est de même dans la classe C5, où néanmoins l'enseignante structure davantage, à l'aide des questions, la restitution d'une lecture achevée du *secret de grand-père* de Michael Morpugo. La construction du métatexte dans la classe C10 s'organise autour de la reconstitution du texte puzzle d'un extrait de *La vengeance de la momie* d'Évelyne Brisou-Pellen. Ainsi, dans ces quatre classes, la pratique du genre DI se construit autour d'une tâche unique qui structure la construction du métatexte, alors que dans les autres classes se juxtaposent diverses tâches. Je considère que la séance de DI englobe l'ensemble des tâches que les enseignants planifient pour construire le métatexte ; elles sont *structurantes* de l'activité discursive (chapitre 9).

Les tâches déterminent − en partie − les activités des élèves, chacune englobe différentes actions d'ordre intellectuel, affectif ou social et structure la construction du métatexte. Elles rendent compte d'une certaine compréhension de la tâche des compétences et de l'appétence mobilisées pour la réaliser. Par ailleurs, tâches et activités agissent en synergie et certaines activités peuvent[193] reprogrammer des tâches. C'est le propre de l'activité enseignante qui ne restreint pas son action à la transmission exclusive d'un message, mais qui construit dans « l'inter-action » (au sens large du terme, Vion, 1992 p. 17) avec les élèves une

193. *Cf.* Marlène Lebrun, 2005a, 2005b, 2007.

situation dont le script de la préparation se réécrit à chaque action. La particularité du genre DI, selon le discours même des enseignants, réside en la conscientisation d'une part importante accordée à l'improvisation. Tout ne serait pas programmé à l'avance ou plutôt les enseignants planifient ces situations de lecture comme des situations d'échanges qui recoupent une part d'imprévu. L'imprévu étant ce que les enseignants tentent habituellement de maitriser, d'anticiper, de contrôler. La situation de DI crée des imprévus attendus, un tant soit peu anticipés. Élisabeth Nonnon (2006) rappelle que toute séquence didactique, quelle que soit sa forme comporte des risques de ratages et de réussites qui ne sont pas toujours prévisibles, toutes situations dialogales, à l'issue improbable, renforcent ces risques. Cependant, elle précise également la particularité de l'improvisation à laquelle s'adonne tout pédagogue, surtout s'il est enseignant. Elle distingue l'improvisation de l'enseignant de celle de l'acteur qui tient au fait que son point de gravité porte sur les apprentissages des élèves. Ainsi, les tâches structurantes englobent des tâches que je nomme *régulatrices* qui entretiennent avec les tâches structurantes des rapports différents. Elles peuvent constituer un détour pour effectuer la tâche structurante ou constituer un aparté pédagogique qui ne contribue pas à la réalisation de la tâche structurante, elles caractérisent les styles des enseignants (chapitre 8).

Cet enchainement des tâches ne fait pas explicitement l'objet d'une description, il est détaillé en annexe, mais l'analyse, qui est proposée dans les deux chapitres suivants, s'appuie sur cette architecture des séances.

## 2.2 Microanalyse du discours : outils issus de la pragmatique

Mes emprunts aux sciences du langage sont considérables en particulier au domaine de la linguistique qui a elle-même intégré nombre de concepts qui viennent d'autres disciplines, notamment la philosophie. Mon analyse porte sur un discours qui se construit collectivement, comme tout discours (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 13), mais dans une situation conversationnelle particulière : la classe de littérature dans le cadre d'un apprentissage spécifique de la métatextualité. Je me situe dans une approche interactionnelle de la linguistique en empruntant à la pragmatique - qui montre l'évolution de ce champ disciplinaire et de sa dimension pluridisciplinaire - un certain nombre de notions qui structurent mon analyse. À partir de l'étude des actes de langage (Austin, 1970), j'étudie la force et les buts illocutoires des interactions (Vanderveken, 1995) pour rendre compte de l'intention des interventions et de leur effet sur la situation de communication. Je prends en

compte la dimension énonciative des énoncés en m'intéressant à l'étude de la deixis (Benveniste, 1974). J'analyse différentes unités d'interactions : l'intervention, l'échange et la séquence interactive pour décrire précisément la situation conversationnelle. Ces outils participent à la description que je fais des pratiques enseignantes, lesquelles n'ont pour objectif que de caractériser les pratiques du genre disciplinaire à travers des *gestes* et des *styles* spécifiques que les enseignants développent.

Pour analyser la construction du métatexte, je recours à des outils d'analyse du discours empruntés en particulier à Patrick Charaudeau (1992) et aux travaux qu'il a réalisés avec Dominique Maingueneau (Charaudeau & Maingueneau, 2002). Ces outils linguistiques permettent de décrire des spécificités formelles du genre du discours métatextuel qui caractérisent la pratique du genre disciplinaire DI.

## 2.3 Analyse quantitative : usage du logiciel Excel

Lors de l'analyse, je recours régulièrement au logiciel Excel pour affiner certaines données et vérifier la pertinence des catégories que je crée. Le logiciel Transana aurait facilité la gestion des données, mais j'ai longtemps hésité avant de renoncer à son usage. Il n'aurait probablement pas modifié l'analyse et sans doute aurait-il peu influencé les résultats. Je craignais fortement que le choix d'un logiciel ne conditionne mon analyse en la contraignant à son fonctionnement, alors qu'au départ de la recherche je n'avais pas intégré son usage. Le recours au logiciel SPHYNX dans le traitement des questionnaires a, à bien des égards, participé à l'analyse faite en facilitant certaines opérations (le graphe de relation, par exemple) auxquelles je n'aurai pu parvenir sans ce logiciel. Dans cette étude, je n'ai pas voulu partager l'organisation et la gestion de mon analyse. Le logiciel Excel en tant que partenaire connu, extérieur à l'analyse, effectuant les calculs que je lui demandais, fut la seule assistance technique dont il m'a semblé avoir besoin. C'est un choix discutable, contestable, mais qui ne me semble pas illégitime, même si aujourd'hui le recours aux nouvelles technologies est une garantie de légitimation des recherches en sciences de l'éducation[194]. C'est au demeurant un choix qui comme d'autres concourt aux résultats produits.

194. C'est un point de vue que défend Abdelkarim Zaïd − qui a proposé au sein de l'équipe Théodile une formation au logiciel Transana, à laquelle j'ai participé – et que je partage.

## 3 L'analyse des pratiques enseignantes

L'analyse des pratiques enseignantes fait l'objet d'une très grande diversité de recherches dans des champs disciplinaires très différents et assume des finalités tout aussi variées (Bru, 2002). Afin de situer l'étude que je propose, je présente un très rapide panorama des recherches en France portant sur la question. La perspective ergonomique s'est particulièrement développée ces dernières décennies. Elle s'appuie sur l'analyse des pratiques enseignantes qui confronte la tâche à réaliser et l'activité déployée. Cette confrontation permet d'analyser l'efficacité de cette dernière et, par conséquent, leur finalité est l'amélioration de la réalisation de la tâche ; elles souhaitent agir sur les pratiques. C'est un axe important des didactiques aujourd'hui (Altet, 1994a ; Bru, 2002), en particulier dans la didactique du *français* et l'apprentissage de la lecture (Fijalkow & Fijalkow, 1994, Goigoux, 2002a, 2005, 2007 ; Nonnon & Goigoux, 2007 ; etc.)[195], qui s'inscrit dans une visée de professionnalisation du métier d'enseignant (Bucheton, 2009 ; Jorro, 2002). D'autres recherches s'inscrivent dans une approche plus psychologique et analysent les pratiques en termes de *vécu ressenti* et opposent les déclarations de pratiques aux pratiques réelles (Clot & Soubiran, 1998 ; Crindal, 2006). L'axe sociologique est également très important, il prend en compte le contexte social d'enseignement et analyse ses effets sur les pratiques enseignantes. L'évolution de la scolarisation est souvent étudiée à travers la notion de crise de la relation éducative et pédagogique (Dubet & Martucelli, 1996). Sont aussi abordées : la question du sens du travail (Bautier & Rochex, 1998 ; Charlot 1997 ; Perrenoud, 1994) ; les évolutions des savoirs professionnels (Altet, 1994b), l'évolution du travail enseignant (Barrère, 2002) ; les effets de la transformation des publics scolarisés sur les pratiques enseignants (Isambert-Jamati, 1990 ; Plaisance, 1986 ; *Revue Française de Pédagogie*, 2004) ; mais aussi l'évolution du système éducatif (*Revue Française de pédagogie,* 1994). L'identité de l'enseignant est un enjeu de ces études à travers les ajustements aux logiques locales qui impliquent les établissements (Van Zanten, 2001). Cette présentation très réductrice (et somme toute un peu cavalière) n'a pour objet que de rappeler l'extraordinaire champ d'investigation de ce domaine et les enjeux associés à cette analyse. Dans le cadre de ce travail, la prise en compte des pratiques enseignantes est très différente.

195. C'est tout aussi vrai dans les autres disciplines, en particulier en didactique des mathématiques, de l'EPS.

Les situations de classe que j'observe sont analysées pour décrire le genre disciplinaire DI à travers ses pratiques. Je ne cherche pas, par conséquent, à agir sur celles-ci. Par contre, je pose que ces dernières permettent d'observer l'évolution du format de la leçon de lecture, à travers deux indicateurs : le format de la communication et les tâches proposées. Pour ce faire, je recours à des travaux plus anciens (Marchand, 1971 ; Mauffray, 1995) afin de croiser leurs résultats à ceux que je construis et décrire ce qui évolue et ce qui peut spécifier des pratiques du genre disciplinaire DI. Corolairement, je reconstruis les pratiques enseignantes à partir de l'analyse des interactions, à travers l'indicateur des *styles enseignants*. Le style est la « manière dominante personnelle d'être, d'entrer en relation et de faire l'enseignement » (Altet, 1996, p. 79). C'est une construction individuelle, non transférable. Si les travaux de Marguerite Altet (1988, 1996) me paraissent pertinents pour identifier les trois dimensions de la notion : style personnel, style interactionnel, style didactique (*cf.* ci-dessous), l'intérêt que je porte au style de pratiques s'appuie sur les liens intrinsèques que cette notion partage avec celle du genre (Bakhtine, 1984 ; Clot et Faïta, 2000).

## 3.1 Genre et Styles

La notion de style est associée à celle de genre, pour Mikhaïl Bakhtine : « le style est indissolublement lié à l'énoncé et à des formes typiques d'énoncés » (1984, p. 268). Le style est lié au contexte d'élaboration des genres, il est « propre à une sphère donnée de l'activité de la communication humaine » (Bakhtine, 1984, p. 269). Il rend compte de l'individualité de celui qui parle, à travers les unités thématiques et les unités compositionnelles à savoir le type de structuration et le type de rapport entre le locuteur et ses partenaires (*ibid.* p. 269). Ce qui m'amène à considérer que le style de chaque enseignant singularise une pratique du genre. La façon dont les enseignants interrogent les élèves, gèrent les interactions et guident la structuration du sens du texte dessine les conditions dans lesquelles le métatexte se construit et caractérise le genre DI.

Pour Mikhaïl Bakhtine (1974), tous les genres de discours ne sont pas soumis à la variable style, c'est-à-dire qu'ils ne permettent pas tous de refléter une individualité, tels que les genres officiels (lettres, contrat, texte de loi, etc.) ; les genres disciplinaires, qui comme le DI, relèvent d'un *genre d'enseignement* de la métatextualité, sont soumis à des pratiques variables et, par conséquent, au style de ceux qui les pratiquent. Un *genre d'enseignement* signifie, pour moi, que sa mise en œuvre résulte de gestes professionnels des enseignants, c'est-à-dire de leurs pratiques. Jean-François De Pietro et Bernard Schneuwly emploient

l'expression de « genre pour enseigner » (2003, p. 29) et confèrent au genre une dimension praxéologique qui participe à sa modélisation, qu'ils opérationnalisent dans le cadre d'une séquence didactique. Je préfère l'expression *genre d'enseignement* qui sied mieux à la finalité du travail que je présente. En effet, je ne propose pas de modélisation d'un « genre pour enseigner », je reconstruis le genre à partir du texte des interactions (soit le métatexte et ses conditions d'élaboration) pour rendre compte des pratiques et des styles qui caractérisent un genre disciplinaire.

L'analyse du style des enseignants permet d'expliquer des contrastes observés entre les séances et rendre compte des évolutions du genre. La notion de style éclaire la pratique du genre qui s'est construite à partir des modes de réception de la prescription, de sa compréhension par rapport aux pratiques existantes, du regard porté sur les élèves et du rapport à l'enseignement de la littérature. Le genre est un cadre mouvant à l'intérieur duquel un apprentissage précis se construit et des pratiques se pensent et se construisent. Le style rend compte des pratiques singulières et par voie de conséquence du « développement » du genre (Clot & Faïta, 2000, p. 14).

## 3.2 Genre et gestes

Un genre d'enseignement se définit aussi par des gestes. Les enseignants les évoquent en parlant de leurs pratiques du genre (*supra,* p. 220), les recommandations et prescriptions du genre DI énoncent des rôles, des postures et des gestes professionnels qui participent aux modèles didactiques du genre (Beltrami & *alii*, 2004 ; Tauveron, 2004a) (*cf. supra*, p. 112). Les gestes actualisent la pratique du genre, et ce dernier se caractérise par des gestes qui lui sont spécifiques (Chabanne & *alii*, 2008 ; Crocé-Spinelli 2007 ; Dupont & Grandaty 2008 ; Jorro & Crocé-Spinelli, 2003). Les gestes « s'inscrivent dans les genres scolaires qu'ils actualisent » (Bucheton, 2008, p. 23) et, par conséquent, ils « contiennent le genre » (*ibid.* p. 24).

La notion de *gestes professionnels,* assez récente, est porteuse d'un intérêt grandissant face aux enjeux de la formation des enseignants ; leur usage et développement sont conséquents dans les recherches didactiques, notamment sous l'impulsion d'une conception de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Pastré, Samurçay & Boutier 1995 ; Samurçay & Pastré 2004) qui traduit des approches de la professionnalisation du métier d'enseignant (Jorro 2002 ; Paquay & *alii,* 2001 ; Perrenoud, 1996, 2000, 2001).

Notion plurielle, qui rassemble et croise une diversité d'expressions : *gestes de métiers, gestes langagiers, gestes non-verbaux, gestes de la réflexivité en actes, gestes génériques, gestes spécifiques, gestes didactiques*, etc., qui toutes comme le remarque Dominique Bucheton (2008b, p. 20) se réfèrent à des champs théoriques différents[196]. Par ailleurs, l'analyse de l'activité de l'enseignement met en évidence la diversité des gestes en œuvre dans une seule séquence d'enseignement, à titre d'exemple, Dominique Bucheton et *alii* (2004a) en identifient une cinquantaine dans une leçon de découverte d'un texte de lecture. Les gestes s'inscrivent dans l'histoire de l'enseignement d'une discipline et dans celle de chaque praticien. Il y a dans les gestes professionnels, et ce, dès le début de l'entrée dans le métier, une mémoire de la pratique professorale qui se construit en partie sur l'expérience d'élève des enseignants et sur leurs représentations du métier et de la leçon de lecture. François V. Tochon (1992, p. 108) parle quant à lui de « photographies mentales » qui traitent les souvenirs de l'enfance, des expériences vivantes et de bons exemples d'enseignement qui sont dans l'immédiateté de l'action convoqués. Ces photographies mentales participent − entre autres − à la singularisation des gestes et des styles d'enseignement.

Concernant le DI, plusieurs recherches s'intéressent aux gestes enseignants. Ces études montrent, en général, les *écarts* entre les gestes observés et la prescription du genre ou la conception que le chercheur a du genre (Dupont & Grandaty, 2008 ; Mercier-Brunel, 2005, 2006 ; Slama & *alii*, 2008 ; Chabanne & *alii*, 2008). Ainsi, la pratique du DI apparait confrontée à un renouveau des gestes enseignants que l'appropriation de modèles didactiques et prescriptifs du genre ne suffisent pas à construire, ni même à modifier, d'autant que l'apprentissage de la lecture et de la littérature sont sans doute parmi les objets les plus formatés par l'institution[197], et que les performances attendues en la matière ne cessent de se complexifier (Bucheton, 2008, p. 16 *sq.*). D'autres recherches éclairent les gestes qui contribuent à la qualité interprétative des débats : des gestes d'autorisation, d'amplification dès lors que l'enseignant accuse une posture disponible (Jorro & Crocé-Spinelli, 2003 ; Crocé-Spinelli, 2007), les gestes de pilotages, d'étayage philologique et d'étayage herméneutique qui participent à la construction du métatexte (Chabanne & *alii*, 2008). Ce ne sont plus les écarts qui sont soulignés, mais les gestes d'ajustement, ceux qui permettent au

196. D'ailleurs dans mon propos je ne distingue pas vraiment *actes langagiers* de *gestes langagiers*, je préfère parfois l'un ou l'autre des termes selon que je me réfère à une analyse linguistique de l'énoncé ou plutôt à une description ergonomique de la situation que je décris à travers des propos analysés.
197. Les prescriptions à son sujet sont nombreuses et au travers des programmes on peut identifier l'évolution des performances attendues par l'institution.

genre de se réaliser dans les conditions les plus performantes compte tenu des apprentissages attendus. Les gestes peuvent alors modéliser une pratique du genre. Dans sa thèse, Hélène Crocé-Spinelli (2007) met en évidence sept gestes professionnels qui caractérisent les pratiques du genre DI : gestes éthiques ; gestes d'inscription de l'activité du lecteur dans un continuum ; gestes structurant le débat ; gestes des règles de l'interaction ; gestes de gestion de la parole dans le groupe ; gestes évaluatifs et gestes du rapport au texte littéraire. Jean-Charles Chabanne et *alii* (2008) présentent un modèle qui met en valeur les gestes d'étayage, de tissage et de pilotage. Ces catégories de gestes sont différemment présentes dans les pratiques ordinaires du genre disciplinaire que j'observe et c'est précisément cette variable que je veux analyser, pour comprendre comment le genre est formalisé à travers ses pratiques.

Les travaux d'Yves Clot (1999 ; Clot & Faïta, 2000) peuvent éclairer les résistances à la gestuelle qui accompagnent la mise en œuvre du genre DI, que les chercheurs mettent régulièrement en avant : le « grippage des rapports » entre styles et genres est d'après lui à « l'origine des situations pathogènes de travail » (Clot & Faïta, 2000, p. 18). Je considère que, quelle que soit la nature de ses rapports − que je ne cherche pas à qualifier − ils sont révélateurs d'une pratique du genre pour chacun de ces enseignants dans chacune de ces classes. L'approche des cliniciens me permet de compléter l'approche de Mikhaïl Bakhtine pour pouvoir analyser et décrire un genre à partir de ses pratiques et non les pratiques d'un genre, ce qui pourrait induire une confrontation entre le genre et les pratiques. C'est pour cette raison que les écarts qui peuvent apparaitre − que je ne mets pas en exergue − entre le discours des enseignants et leurs pratiques, entre les pratiques enseignantes et les modèles du genre sont, de mon point de vue, constitutifs des pratiques du genre disciplinaire DI et des formes d'évolution de celui-ci, ce qui est le propre d'un genre.

## 3.3 Gestes et styles

Gestes et styles actualisent le genre. Le style ou plus exactement les « styles » (selon l'approche des cliniciens du travail) sont « le retravail des genres en situation » (Clot & Faïta, 2000, p. 15). Le style est, en partie, ce qui permet la transformation d'un genre à un autre, processus qui permet au genre de se renouveler, de « transmuter » (Bakhtine, 1984, p. 271). C'est le processus de recyclage et de renouvèlement des pratiques que la notion me permet d'analyser. « Au contact du réel, les schèmes de cette expérience interfèrent entre eux et convoquent du nouveau ou convoquent l'ancien » (Clot & Faïta, 2000). L'invention stylistique, précise Yves Clot (1999, p. 205), « suppose toujours un très profond inventaire

des répertoires du genre, voire l'inventaire des répertoires de plusieurs genres ». D'autre part, le style est « un mixte qui signe l'affranchissement possible de la personne vis-à-vis de sa mémoire singulière, dont elle reste pourtant le sujet et de sa mémoire impersonnelle et sociale dont elle est forcément l'agent ». Ainsi, il est ce qui révèle la singularité des pratiques du genre à travers des gestes qui sont propres à chaque enseignant. En même temps, il inscrit les pratiques dans un genre disciplinaire, qui se formalise dans l'histoire d'une discipline et l'histoire de son enseignement, mais aussi dans l'histoire du genre et de son contexte d'émergence, et enfin il se formalise à travers la conception que chaque enseignant construit de celui-ci.

La distinction entre gestes et styles est fragile puisque ces notions sont très complémentaires et imbriquées. En effet, je considère que les styles révèlent la singularisation des gestes qui eux-mêmes rendent compte d'une pratique singulière du genre et qui le caractérisent. L'actualisation de chaque geste qui met en pratique un genre révèle le style de chaque enseignant qui garantit la *cohérence architecturale* des gestes d'un enseignant.

Le choix d'analyser les gestes ou les styles de pratiques du genre repose à mon sens sur la finalité de l'analyse des pratiques d'un genre. Je considère que les gestes permettent d'évaluer une pratique du genre et de voir comment ils le révèlent ou s'en écartent, le transforment (Dupont & Grandaty, 2008, entre autres), alors que les styles permettent d'analyser chaque pratique individuelle des gestes du genre et par conséquent, ils éclairent la spécificité de gestes singuliers qui transforment le genre en pratiques. Les trois dimensions qui, d'après Anne Jorro (2002), singularisent les gestes - le sens que lui confère celui qui les réalise, la valeur symbolique (qui relève de l'éthique professionnelle) et, l'intentionnalité - sont pour moi constitutives du style qui détermine la singularité de chaque geste du genre. Ensemble gestes et styles éclairent l'évolution du genre, sa stabilité, sa transformation, mais aussi ce qu'il intègre comme composantes d'autres genres. Les styles sont un outil pour analyser les pratiques du genre, tout comme le geste, mais il rend compte de la « configuration des gestes » (Jorro, 2004, p. 4) de façon singulière. Par conséquent, il n'est pas possible de construire une typologie de styles, alors que des catégories de gestes sont identifiables (Crocé-Spinelli, 2007 ; Jorro, 2004).

J'analyse les styles des enseignants ou plus exactement des « styles d'action » (Clot, 1999, p. 204) à partir d'une analyse fine des interactions verbales qui s'élaborent collectivement lors des situations de DI. L'étude proposée, à travers les deux chapitres

suivants, s'appuie sur les trois dimensions du style, mises en valeur par Marguerite Altet (1988) :

- le style interactionnel est constitué par les *tactiques* propres à chaque enseignant dans l'animation et la conduite de classe. Il s'agit alors d'analyser le type d'interaction entre l'enseignant et les élèves, l'espace de parole que l'enseignant s'octroie et celui qu'il laisse aux élèves ;
- le style personnel qui relève de l'attitude professionnelle et le style cognitif qui est analysé à travers le repérage de la forme des messages verbaux et non verbaux ;
- le style didactique qui met en œuvre une stratégie de moyens didactiques propres au genre disciplinaire. Il s'agit alors d'analyser les fonctions remplies par les énoncés des enseignants qui agissent sur les performances métatextuelles des élèves.

Cette dernière dimension me permet de confronter les effets du style sur les performances des élèves et l'élaboration du métatexte qui caractérise le genre DI.

## 4 Conclusion du chapitre 7

La validité des résultats que je présente dans la suite de ce travail dépend des choix méthodologiques effectués. Ils répondent à mon projet de recherche : décrire le genre DI à travers des pratiques ordinaires pour identifier les effets de l'émergence du genre sur la séance de lecture, et caractériser le métatexte, que l'étude des interactions et l'analyse du contenu permettent de révéler. Certains choix, tels que la temporalité d'une seule séance par classe, ne permettent pas d'analyser les performances des élèves en termes d'apprentissage puisque je ne peux évaluer l'évolution des élèves à travers plusieurs séances de DI. Certes, les performances observées relèvent d'apprentissages dont certains ne sont pas disciplinaires, ni scolaires et rien ne me permet d'induire qu'ils relèvent de la situation de DI. J'observe, par conséquent, des connaissances, des savoirs et des savoir-faire qui sont mobilisés où réalisés en situation de DI et que je considère comme étant autant de performances qui me permettent de décrire l'activité des élèves dans cette situation spécifique. J'analyse des instants de classe spécifiques, délimités, identifiés qui permettent une approche des pratiques du genre DI à ce moment précis de leur histoire. Je capture par mes choix et mes outils méthodologiques des pratiques éphémères dont je ne peux analyser l'évolution, ce sont les constats et questions qu'elles soulèvent qui deviennent le véritable enjeu de ce travail : comment des pratiques

ordinaires du genre DI peuvent-elles changer le *format* de la leçon de lecture au cycle 3 et, dès lors, qu'est-ce qui change ? Qu'est-ce qui résiste ? et pourquoi y a-t-il résistance ?

# Chapitre 8. Les styles enseignants et le format de la communication scolaire

> *Les interactions avec la classe seront-elles plus efficaces que des exercices de lecture individualisée, sur mesure ? On ne sait, mais seule une pédagogie collective permet aux lectures de faire partie de la mémoire de la classe, comme au temps du roman scolaire, pour devenir peut-être une culture commune.*
>
> *Chartier, 2008, p. 156*

## Introduction

Au chapitre 5, j'ai éclairé l'influence des rapports et conceptions de l'enseignement de la littérature dans l'appropriation du genre prescrit par les enseignants. Deux approches du genre se sont dégagées : l'une centrée sur une lecture objective qui anticipe la compréhension, la révise et traite des implicites ; l'autre tournée vers une lecture subjective où l'élève exprime ses émotions. Par ailleurs, il me semble acquis l'idée que les enseignants s'approprient le genre DI à travers leur approche de la notion de débat qui a pour vocation de changer le format de la communication scolaire et qui réside essentiellement sur une validation partagée des propos et sur la notion de confrontation des avis plus ou moins associée à celle de l'argumentation. Mon objectif à présent est d'analyser les effets de cette conception du genre sur les pratiques et de montrer comment celles-ci permettent de le définir à travers une étude des *styles enseignants,* une composante de la notion de genre (Bakhtine, 1984 ; Clot, 1999 ; Clot & Faïta, 2000). Pour ce faire, je m'appuie sur une analyse des interactions verbales et de l'énonciation. En somme, j'étudie l'activité langagière des interlocuteurs qui construit le métatexte : la finalité de cette situation d'apprentissage. *Interlocuteur* est un terme générique, qui désigne tant l'enseignant que les élèves, sachant que les échanges sont multiples et ne sont

pas réductibles à deux pôles celui de l'enseignant et celui des élèves. Je cherche à caractériser les *postures énonciatives* des enseignants et des élèves : comment ils se posent en tant qu'interlocuteurs les uns des autres par une analyse de la deixis et de la performativité de leurs énoncés. Je considère ces postures comme un indicateur des styles enseignants et des modes d'implication des élèves dans le cadre du DI. Les interactions entre élèves existent, mais demeurent minoritaires. Toutefois, leur existence questionne le modèle de base de la communication scolaire. Les configurations des interactions de ces situations sont nombreuses : elles ont lieu entre l'enseignant/un élève ; l'enseignant/les – des élèves ; un élève/l'enseignant ; un élève/des – les élèves/l'enseignant ; un élève/l'enseignant/élèves et enfin des – les élèves/l'enseignant. Conséquemment, j'ai choisi de m'inscrire dans le modèle de communication d'Antoine Culioli (1967) puisqu'il considère que le locuteur devient un auditeur et vice-versa, et j'écarte celui de Roman Jakobson (1963)[198]. Tout énoncé est caractérisé par une double destination aux autres et à soi-même. Je peux ainsi dire avec Bernard Bosredon (1999, p. 149) que ce : « dialogisme de soi à soi cumule la relation intersubjective avec une relation intra subjective ».

Conjointement j'interroge les effets de la pratique du genre sur le format de la communication scolaire et, dans cette perspective, je croise mes résultats avec d'autres recherches qui portent sur l'analyse des dialogues en classe de *français*. Je m'appuie sur les travaux de Frank Marchand (1971) et ceux d'Annick Mauffray (1995), qui dans l'ouvrage en hommage à Frank Marchand, analysent et comparent une séance identique, pour évaluer l'évolution du format de la communication scolaire. Je croise des données plus que je ne les compare. En effet, mon corpus rend compte de la pratique du DI dans douze classes, alors que ces travaux antérieurs à la prescription du DI s'attachent à l'analyse d'une seule pratique de classe et portent sur une leçon de vocabulaire à partir d'un extrait identique du *Grand Meaulnes* d'Alain Fournier. Les séances que j'observe ne portent pas sur une œuvre en particulier − je n'ai imposé aucune œuvre aux enseignants − et la situation d'apprentissage ne concerne pas le vocabulaire de façon explicite. Toutefois, la leçon de vocabulaire à partir d'un texte littéraire n'écarte pas la compréhension de celui-ci, et les séances de DI n'écartent pas

198. Le schéma de la communication que propose Jakobson (1963, p. 204), qui est une référence en la matière, me semble ici peu enclin à la description que je vise de la situation de communication à laquelle j'associe le genre DI. Il établit qu'il existe six fonctions : la fonction expressive du destinateur ; la fonction conative du destinataire ; la fonction phatique qui éclaire le maintien de la communication ; la fonction référentielle qui renvoie au monde extérieur ; la fonction métalinguistique : le code ; et la fonction poétique qui désigne la forme du message. Ce modèle définit l'acte de communication comme un « tête-à-tête idéal », j'emprunte l'expression à Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 10), qui me semble peu en adéquation avec la situation interactionnelle que j'analyse.

non plus la compréhension du vocabulaire (*infra,* p. 320). Il est préférable de parler de *croisement* des données et des résultats à partir des interprétations des deux chercheurs cités et de ma propre analyse de leurs leçons retranscrites.

La réflexion s'organise autour de trois points. Dans un premier temps, j'analyse les styles de gestion des échanges, puis en second lieu les styles de structuration du métatexte. Je m'appuie sur des gestes qui me sont apparu caractéristiques des séances de DI observées afin de caractériser des styles singuliers qui me permettent d'identifier la diversité des pratiques du genre DI. Le chapitre s'achève par une présentation des styles observés.

# 1 Styles de gestion des échanges

Le premier point de l'analyse porte sur les dynamiques des échanges à travers deux indicateurs : les tours de parole confrontés au volume de parole des interlocuteurs.

## 1.1 Styles et gestion de l'espace de parole

Ce sont les enseignants qui structurent les échanges dans les situations de DI que j'observe, jamais ce rôle n'est partagé avec les élèves, ce qui peut être le cas dans les situations de débat (*supra* p. 29). Ils ouvrent et clôturent les séquences, au rythme des tâches, dont ils énoncent les consignes. Ils relancent l'activité et la discussion collective. Ils planifient les tâches en recourant aux déictiques temporels (*d'abord, alors, maintenant*) ainsi que l'interjection *bon* et parfois ils explicitent leur attente ou l'intérêt de l'activité réalisée. Je peux dire que ces gestes sont identiques à ceux qu'observent Frank Marchand et Annick Mauffray dans les leçons respectives de 1969 et 1995. Toutefois, les répartitions des tours de parole et l'espace de parole des interlocuteurs montrent des évolutions notables entre ces leçons et les situations que j'observe, et révèlent à mon sens des styles de gestion des échanges[199].

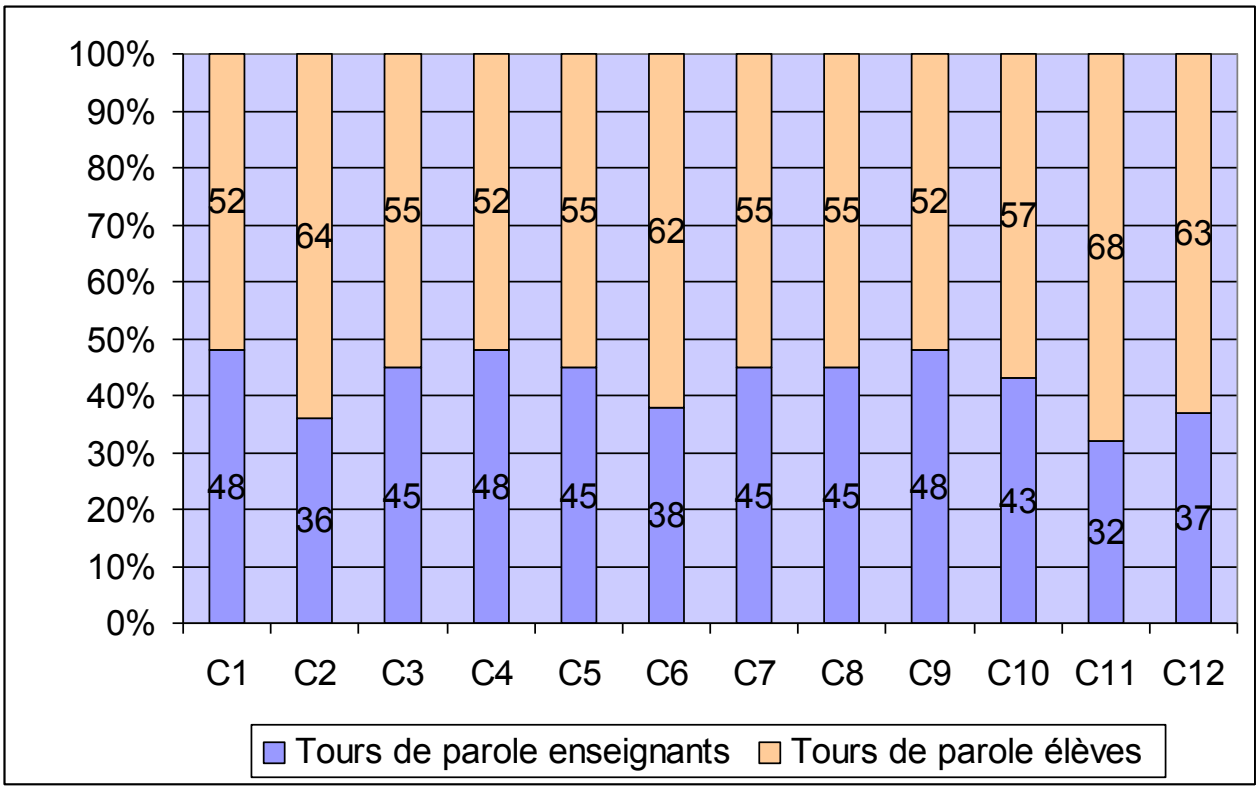
Les tours de parole comme « fondement du principe d'alternance » sont d'après Catherine Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 159) :

> [...] un premier niveau d'analyse que l'on peut dire « formel », toute interaction verbale se présente comme une succession de tours de parole – ce terme

199. Il y a d'autres paramètres qui déterminent la situation de communication en classe et qui peuvent varier à chaque séance, le style de gestion des interactions me semble plus stable même s'il est soumis aux contraintes contextuelles de chaque séance.

> désignant d'abord le mécanisme d'alternance des prises de parole, puis par métonymie, la contribution verbale d'un locuteur déterminé à un moment déterminé du déroulement de l'interaction.

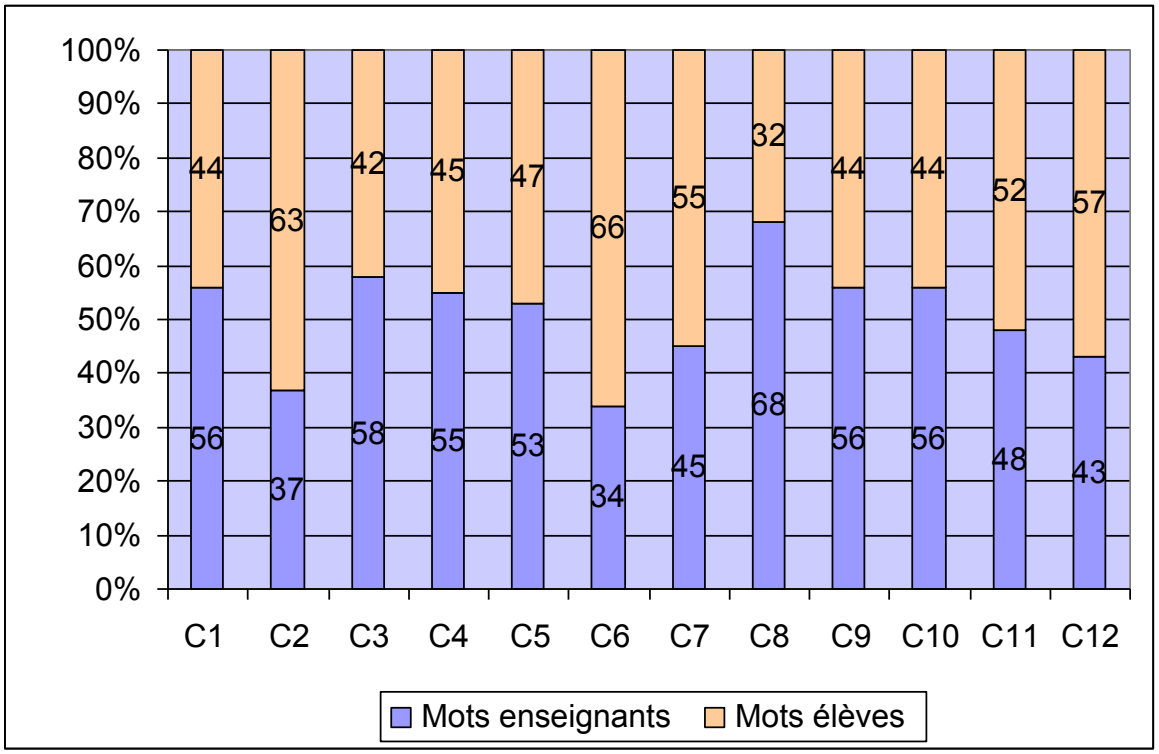
Ils constituent une indication qui me permet de situer l'échange dans l'ensemble du corpus transcrit. Ils rendent également compte des caractéristiques de ces alternances entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves et permettent de qualifier un tant soit peu la discussion que la situation didactique DI instaure, ou que chaque enseignant crée en classe lors de ces situations. Le graphique suivant montre que les tours de paroles des élèves sont supérieurs à ceux des enseignants. Dans huit classes (C1 ; C3 ; C4 ; C5 ; C7 ; C8 ; C9 ; C10) le taux de tours de parole des enseignants se situe entre 40 et 50%. Dans les quatre autres classes (C2 ; C6 ; C11 et C12), le taux est nettement inférieur à 40% de la totalité des tours de paroles.




19. Graphique : Pourcentage (arrondi à l'unité) de tours de parole des enseignants par rapport aux tours de parole échangés lors de la séance

Il apparait que globalement les élèves prennent plus souvent la parole que les enseignants et que cette situation se caractérise en partie par des interactions entre élèves ou des échanges d'élèves qui se juxtaposent. Cependant, les tours de parole sont insuffisants pour mesurer l'espace verbal que les uns et les autres investissent. Je complète cette information

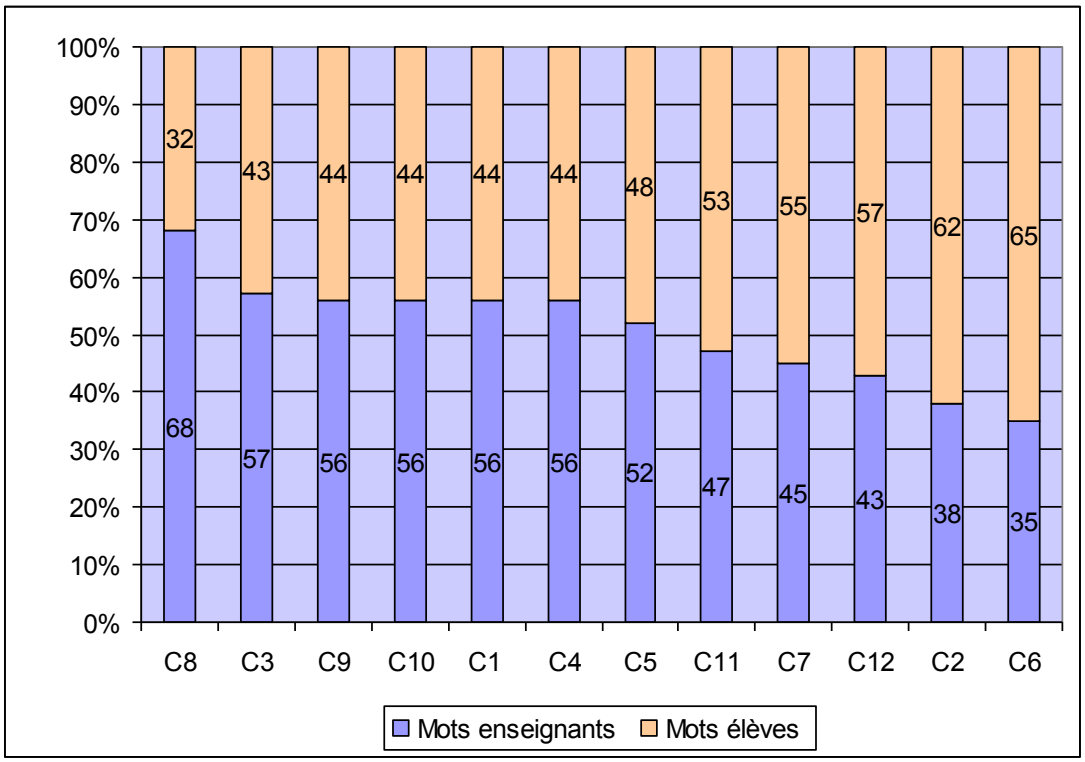
par un autre indicateur que j'ai choisi : le volume des mots prononcés par les enseignants et les élèves. J'ai renoncé au calcul de la durée des énoncés qui m'est apparue comme un calcul approximatif puisque les situations orales que j'analyse se caractérisent par de nombreux silences. De fait, je prends en compte le nombre de mots prononcés et transcrits, cela demeure un indicateur approximatif, mais il a l'avantage de faciliter le croisement des résultats que je veux établir avec les travaux de Frank Marchand (1971) (désormais, leçon 1969) et de ceux d'Annick Mauffray (1995) (désormais, leçon 1995), c'est en effet celui qu'ils ont également retenu. Le graphique suivant éclaire l'espace verbal qu'enseignants et élèves occupent dans chacune des classes de mon corpus.




20. Graphique : Répartition de l'espace de parole en fonction du nombre de mots prononcés par l'enseignant et les élèves ; les calculs sont en pourcentage par rapport au nombre de mots total

Dans les classes C2, C6, C7, C11 et C12, l'espace verbal des élèves est supérieur à celui des enseignants. Dans les autres (soit sept classes du corpus) le volume de parole des enseignants est supérieur à celui des élèves. Le contexte social et culturel de l'école n'explicite aucun des écarts observés : C6, C7 et C10 sont des classes d'écoles situées dans des quartiers populaires, la participation des élèves y est aussi importante qu'ailleurs, voire davantage puisque la classe C6 est celle où ils s'expriment le plus.

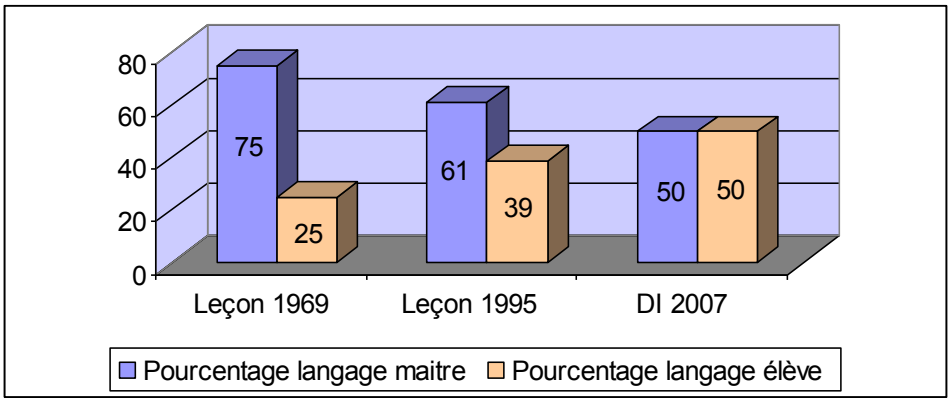
Il apparait très clairement, dans le graphique ci-dessous, qui classe par ordre croissant l'espace de parole des enseignants, que ceux qui conçoivent l'enseignement de la littérature comme une « expérience subjective », et les situations de DI comme le lieu d'expression du gout et de l'émotion (MC2 ; MC5 ; MC6 ; MC7 ; MC11 ; MC12) s'expriment moins que les élèves. Alors que les autres (MC1 ; MC3 ; MC4 ; MC8 ; MC10) qui conçoivent l'enseignement de la littérature comme « un en soi objectif », et le DI comme le lieu d'expression et de construction de la compréhension, s'expriment plus que les élèves. Ces enseignants structurent la séquence de lecture en intervenant davantage, leurs gestes évaluatifs sont plus nombreux et de natures différentes (*infra,* p. 320). Ils ont aussi tendance à commenter les réponses des élèves, à les relancer de façon systématique comme le verrons *infra.*




21. Graphique : Répartition de l'espace de parole en fonction du nombre de mots prononcés par l'enseignant et les élèves ; les calculs sont en pourcentage par rapport au nombre de mots total et présentés par ordre croissant de l'espace des enseignants

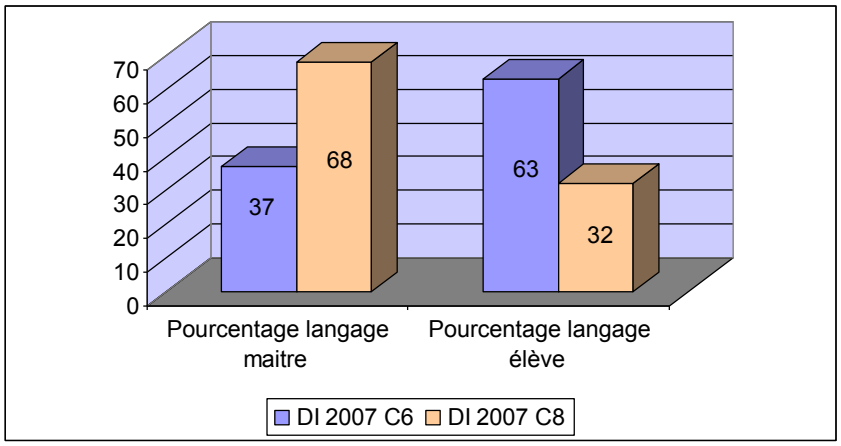
Globalement, il apparait qu'à l'exception d'une seule classe (C8), l'intervention des enseignants ne dépasse pas les 60% des interventions totales, ce qui m'amène à conclure que la progression des interventions des élèves que notait Annick Mauffray entre la leçon de 1969 (25%) et celle de 1995 (39%) se poursuit. De plus, en calculant la moyenne de l'espace de parole des enseignants et celui des élèves pour les douze séances, je constate qu'il est

identique (50% ; 50%). L'espace de parole des élèves est deux fois plus élevé qu'en 1969, toutes séances de DI confondues. Ce résultat global éclaire la tendance observable, mais nie la diversité des pratiques ; c'est un indicateur à prendre avec précaution.




22. Graphique : Comparaison des pourcentages du langage[200] des enseignants par rapport à celui des élèves dans les travaux de 1969, 1995, 2007[201]

Pour autant ce résultat global n'est en rien généralisable. En effet, les écarts entre ces séances sont considérables, comme le montre la comparaison des classes C6 et C8, celle où les élèves s'expriment le plus et, celle où ils s'expriment le moins :




23. Graphique : Comparaison des pourcentages du langage des enseignants par rapport à celui des élèves de deux situations de DI

Je tire deux constats de ces résultats. Le premier est que globalement les élèves s'expriment plus souvent, plus longtemps qu'ils ne le faisaient en 1969 et 1995, et leurs interventions se succèdent lors des séances de DI. Ceci se traduit par des gestes et des styles

200. Il s'agit de l'indice choisi et de sa désignation dans les recherches antérieures de référence (Marchand 1971 ; Mauffray, 1995) : nombre de mots prononcés par les sujets/au total des mots comptabilisés

201. Pour réaliser ce graphique je me réfère au tableau d'Annick Mauffray (1995, p. 33) qui propose déjà une comparaison entre la leçon qu'elle observe et les résultats communiqués par Frank Marchand. « Pourcentage de langage »

de gestion des interventions des élèves qui ne sont pas observables en 1969 et 1995 dans le verbatim des transcriptions de ces leçons.

Dans certaines classes, les enseignants désignent les élèves qui prennent la parole, et régulent ainsi la gestion de la prise de parole, et la participation d'un maximum d'élèves (C10 ; C9 ; C7 ; C8). Vers la fin de la séance, les enseignants évaluent la participation des élèves et interrogent, sollicitent les plus effacés. Cet acte évaluatif est très souvent explicité et devient un critère partagé avec les élèves de la réussite de la séance. Dans toutes les classes, les enseignants tentent de donner la parole à tous les élèves et verbalisent cette intention pédagogique, ce qui peut expliquer le taux de participation des élèves que j'observe. Ils prennent en compte l'hétérogénéité participative des élèves (qui est − en partie − associée à l'hétérogénéité de la compréhension du texte) ce qui les amène parfois à mettre des élèves *en attente*, puisqu'ils connaissent ou sont supposés connaitre la bonne réponse. Ainsi dans la classe C12, l'élève E3 désespère de ne pouvoir expliquer ce qui lui semble être d'une grande simplicité, l'enseignante explicite alors sa priorité :

> *C12 345 M : je suis d'accord avec toi/je suis d'accord, mais on n'en est pas encore là/parce que É.E1 pour le moment il doit me lire une phrase + É. E1 tu regardes ton texte et tu dois me lire une phrase et les autres aussi vous allez me regarder votre texte parce que moi je veux savoir et É.E1 a besoin de savoir où É.E1 doit commencer à lire ++*

Par ailleurs, il arrive que les enseignants retardent la validation d'une proposition afin de complexifier la situation et de résoudre (et parfois de créer) les obstacles qu'ils entrevoient (ou supposent) à la compréhension des élèves. Ainsi, dans les classes C8 et C12 quelques élèves connaissent la réponse et la verbalisent, mais les enseignants ne la relèvent pas. Leur attente est ailleurs, dans la verbalisation d'autres points de vue et leur *confrontation*.

Dans certaines classes C1, C3, C4, C7, C8, C9, les enseignants distribuent la parole, désignent l'élève dont ils souhaitent qu'il s'exprime, indépendamment de la manifestation de ce dernier à vouloir le faire. Dans d'autres classes, les élèves prennent la parole de façon spontanée, et leurs interventions peuvent alors se succéder, l'enseignant se mettant un instant en retrait. Dans les classes C2, C5, C6, C10, C11, C12, les enseignants réclament beaucoup plus souvent le silence, sélectionnent une idée qu'ils valorisent plus que d'autres, les interactions se chevauchant, l'écoute pourrait sembler plus dissipée alors que la participation est très élevée. Néanmoins, on peut identifier des modes de gestion différents dans les deux

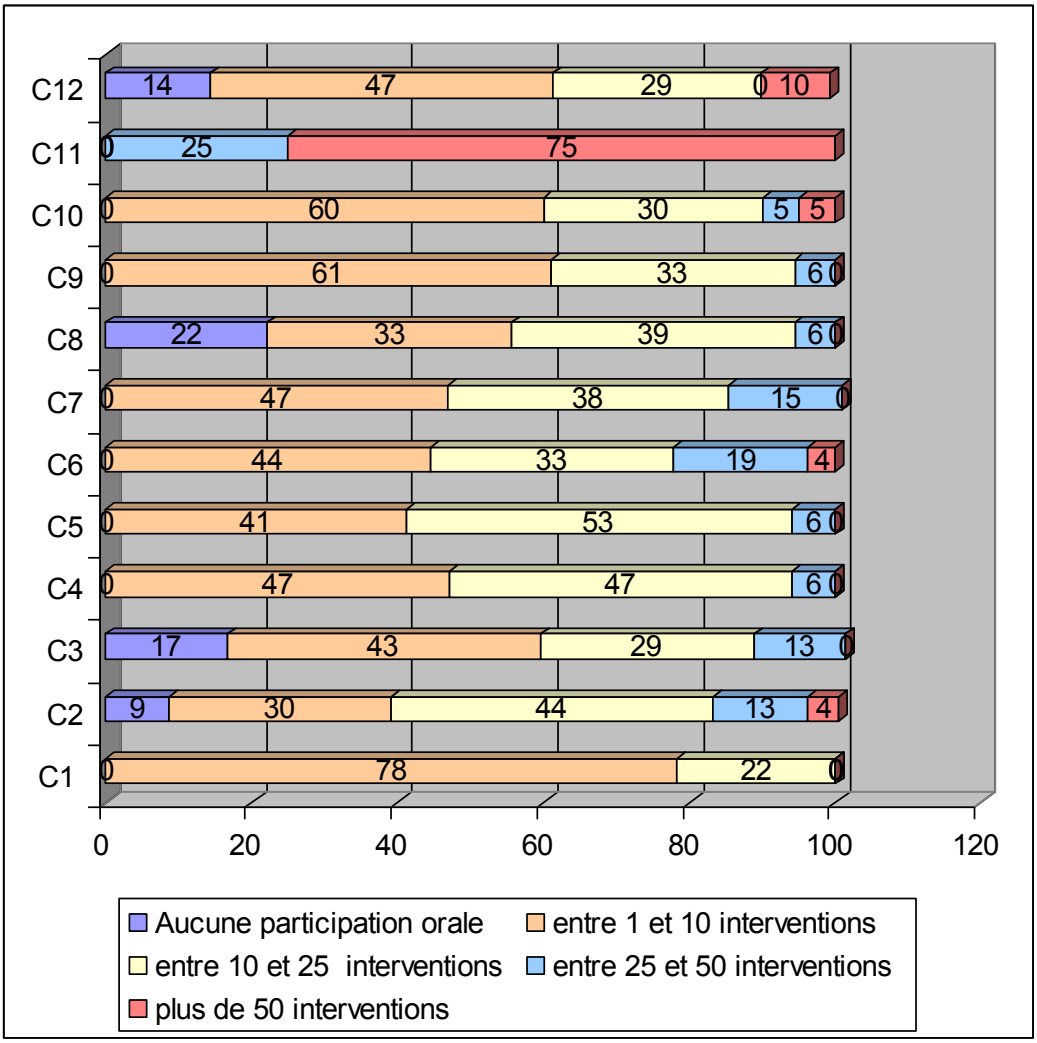
situations citées ci-dessus : l'enseignante MC2 a une gestion collective de ces propos (ainsi que MC7 : 7) alors que l'enseignante MC6 insiste sur le caractère singulier d'un énoncé (également MC7 : 40). Cette gestion n'est pas sans incidence sur les postures énonciatives des enseignants et des élèves (*infra,* p. 309 *sqq*.).

Le second constat que je peux poser, à l'issue des résultats énoncés *supra*, concerne les écarts notables entre ces séances de DI, la participation des élèves est très variable en situation de DI d'une classe à l'autre, et plusieurs paramètres peuvent à mon sens l'expliquer. Le taux de tours de parole des enseignants est identique en C7 et C8, alors que le volume de parole de MC8 est nettement supérieur à celui de MC7 et d'ailleurs, il est supérieur à celui de tous les enseignants. Ainsi les élèves de la classe C8 peuvent prendre aussi souvent la parole qu'en C7 et l'enseignant MC8 s'exprime pour autant davantage que les autres maitres de l'échantillon. Son style de gestion des interactions est très caractéristique : il utilise beaucoup le déictique *je* et des énoncés *métadéclaratifs* qui lui permettent d'expliciter son raisonnement ou la déduction qu'il fait du raisonnement des élèves à partir de leurs réponses. L'enseignant MC3 a un style de gestion des interactions assez proche, mais dans sa classe tous les élèves lisent leurs productions écrites et s'expriment sur ces lectures, un espace de parole où il est en retrait et où le taux de participation des élèves augmente. Les tâches proposées et le style de gestion des interactions influent ensemble sur le volume de parole des élèves.

## 1.2 La participation des élèves

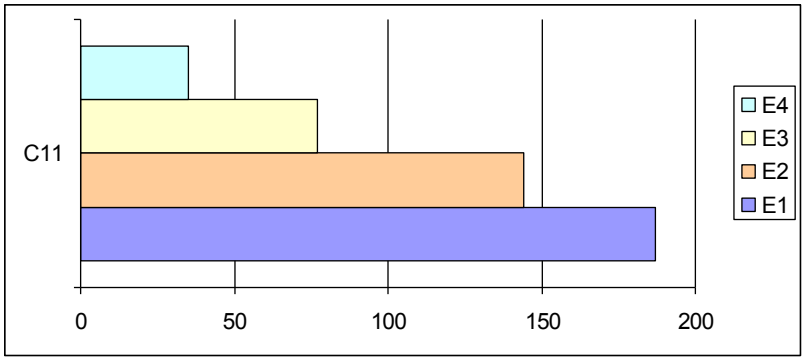
### 1.2.1 Intervention des élèves

La participation des élèves s'avère très variable d'une classe à l'autre. Le graphique ci-dessous rend compte de la participation des élèves, en fonction du nombre d'interventions des élèves par classe :




24. Graphique : Pourcentage d'interventions des élèves dans les échanges en classe

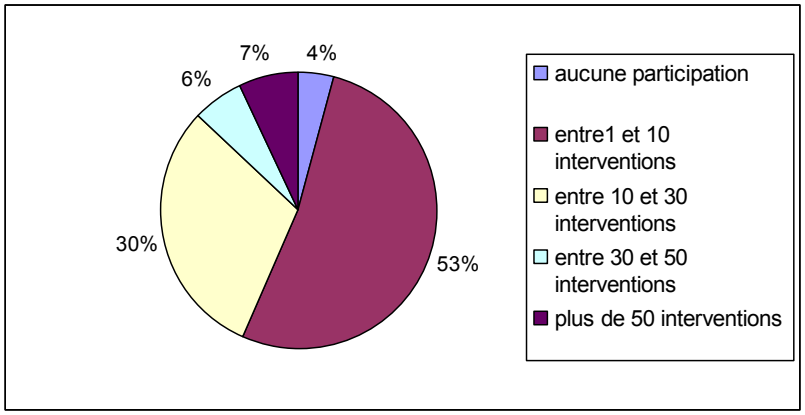
Ces séances se caractérisent par un nombre infime d'élèves qui ne participe absolument pas. Dans une majorité des situations (C1 ; C5 ; C6 ; C7 ; C9 ; C10 et C11) tous les élèves présents en classe interviennent au moins une fois (*cf.* graphique 24). Il apparait très clairement que dans la classe C11, les élèves participent beaucoup plus que tous les autres élèves ; c'est un effet de la classe unique, qui conduit les élèves à se retrouver parfois seuls, à poursuivre leurs activités et leurs échanges sans la présence de l'enseignante, qui aide les élèves de l'autre cycle. La gestion du cours multiple crée des situations qui s'apparentent au travail en groupe et favorisent les interactions entre élèves, mais il n'y a d'interactions qu'à l'intérieur de ce groupe. Le nombre d'interventions des élèves dans cette classe se trouve être particulièrement élevé comme le montre le graphique ci-dessous :




25. Graphique : Quantité des interventions des élèves de la classe unique C11 (nombre d'occurrences)

Dans les autres classes, le taux de participation des élèves est nettement moins important. Toutefois, comme le montrent le graphique 24 (*supra* p. 301) et le graphique ci-dessous (graphique 26), seulement 4% des élèves ne s'expriment absolument pas durant toute la séance, et globalement les élèves interviennent majoritairement entre une et dix fois et 30% des élèves en situation de DI s'expriment entre dix et vingt-cinq fois[202]. Dans quatre classes (C2 ; C10 ; C11 ; C12), un petit nombre d'élèves (souvent deux ou trois) s'impose particulièrement en intervenant plus de cinquante interventions dans la séance.

Les transcriptions et analyses des leçons de 1969 et de 1995 ne permettent pas de croiser ces données, puisque les chercheurs n'ont pas retenu cet indicateur ; les interventions des élèves ne sont pas différenciées entre elles et seulement deux interlocuteurs apparaissent : élèves et enseignant, le schéma de la communication est différent.




26. Graphique : Pourcentages des interventions des élèves toutes classes confondues

202. Sur cette variable il n'y a pas de comparaisons possibles avec les travaux de Frank Marchand et Annick Mauffray, qui ne la prennent pas en compte.

Le principal interlocuteur des élèves est l'enseignant, mais certains échanges se produisent entre élèves comme je l'ai signalé *supra*. Je propose d'analyser ces interventions entre élèves qui, aussi peu nombreuses soient-elles, sont particulièrement caractéristiques des séances de DI en 2007 par rapport aux leçons de 1969 et de 1995. En effet, mon analyse des transcriptions de ces deux leçons montre qu'à aucun moment les élèves dans ces classes ne deviennent interlocuteurs les uns des autres.

### 1.2.2 L'Autre dans les énoncés des élèves

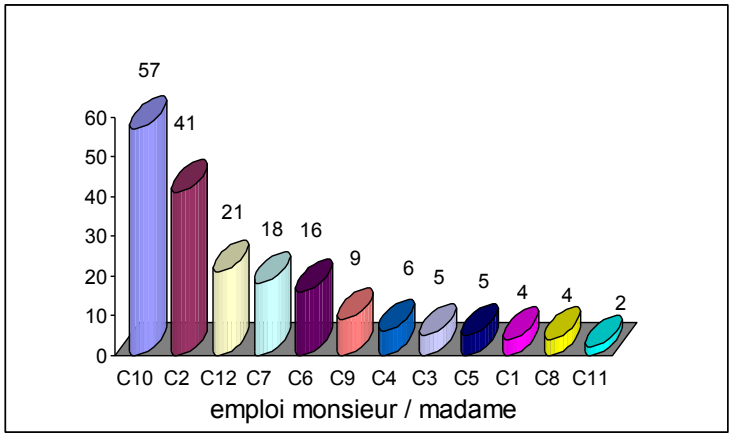
S'affirmer en tant que sujet-énonciateur, c'est reconnaitre l'Autre en tant qu'interlocuteur. L'Autre dans cette situation scolaire est à la fois l'enseignant et les autres élèves, mais aussi un élève en particulier.

L'enseignant est l'interlocuteur privilégié de chaque élève qui s'adresse à lui en général et parfois l'interpelle. Cependant la prise en compte explicite de l'enseignant comme interlocuteur est très inégale d'une classe à l'autre et rend compte des rites de communication de la classe. Dans certaines classes, lever la main suffit à demander la parole, c'est le cas des classes C11 et C5. Dans la classe C6, l'emploi de « madame » peut signifier la prise en compte de la maitresse comme interlocutrice privilégiée que les élèves doivent convaincre. Dans l'échange, ci-dessous, un élève reprend les propos d'un précédent pour convaincre l'enseignante de la véracité de la proposition de ce dernier :

> *C6 81 E15 : ben c'est pas facile de/de supporter quelqu'un qui pose tout le temps des questions et puis il faut tout lui expliquer*
> *C6 82 E ? : oui c'est vrai madame parce que plus le garçon il dit que des fois il n'écoute pas ses questions à lui*

C'est une posture des élèves assez fréquente dans cette classe (C6) où l'enseignante cherche la confrontation des avis et leur justification en permanence. Dans les classes C2, C10 et C12, la désignation de l'enseignant en tant que « monsieur » et « madame » sert surtout à interpeller l'enseignant pour demander la parole. Les échanges sont vifs et spontanés[203] dans ces trois classes.

203. Moins dans la classe C12 par rapport aux deux autres classes.




27. Graphique : Emploi de l'expression « monsieur/ madame » pour désigner l'interlocuteur enseignant (nombre d'occurrences)

Dans la classe C10, les élèves interpellent de façon régulière l'enseignant par l'expression « monsieur » et « m'sieur ». Il me semble qu'ici, compte tenu du contexte socioculturel de l'école, il s'agit de la construction d'une image de l'école, de son rôle et de la place de l'élève dans cette institution où il a dû reconstruire sa propre image ainsi que celle de l'enseignant. C'est une façon de nommer l'enseignant, l'Autre, à la fois respectueuse et en lui conférant un statut social. C'est une trace de la communication scolaire instaurée par l'enseignant et les élèves. Cependant dans la classe C2, les élèves de cette école rurale socialement favorisée, interpellent aussi de façon excessive l'enseignante : « madame », pour avoir la parole, tant elle est difficile à obtenir. Je m'appuie sur le vécu de la séance et les entretiens des enseignants pour porter un regard différencié sur une donnée identique, qui dans ces deux classes, me semble avoir des significations différentes. Les singularités contextuelles se mélangent aux singularités de la pratique du genre.

Les élèves recourent très peu à l'interpellation de l'enseignant ou à sa désignation comme interlocuteur de leur message. Dans la leçon de 1969 que transcrit Frank Marchand (1971 p. 94) à aucun moment les élèves n'interpellent l'enseignant. Dans la leçon de 1995, les élèves, comme le remarque Annick Mauffray, peuvent intervenir de façon spontanée, mais je n'observe aucune interpellation d'enseignant dans la transcription. Il me semble que ce qui s'exprime ainsi, c'est une forme d'insistance à demander la parole qui traduit l'enthousiasme des élèves à s'exprimer, ce que leur discours ne contredit pas (*supra*, p. 247). Cela peut aussi être l'effet de la densité des interventions des élèves dans la mesure où presque la totalité des élèves s'exprime. Rien ne permet cependant de dire que c'est spécifique à la situation de DI, c'est peut être une caractéristique des modes de communication actuels dans les classes.

De façon nettement plus rare, les élèves désignent les autres élèves par leur prénom, mais l'interlocuteur de leurs propos demeure l'enseignant. La nomination des élèves, excessivement rare, sert à prendre position par rapport aux propos tenus, manifester auprès de l'enseignant leur accord ou désaccord : C6 514 E15 : « moi je suis d'accord avec C. E8 » (*infra,* p. 846).

De façon exceptionnelle, les élèves s'adressent directement à leurs camarades, des interactions rares, mais existantes alors qu'elles ne sont pas observables dans les leçons de 1969 et de 1995.

### 1.2.3 Les modes de coélaboration entre élèves

Pour caractériser le format des ces interactions entre élèves, je m'appuie sur les travaux de Michel Gilly (1995, p. 149) qui déterminent quatre grands types de coélaboration :

- Coélaboration acquiescante, où les interventions de l'un ont valeur de contrôle et de renforcement de l'activité de l'autre dont il reconnaît le bien fondé [...] ;
- Co-construction avec succession alternée des interventions dans l'élaboration d'une solution commune sans manifestation observable de désaccords ou de contradictions [...] ;
- Confrontations avec désaccords non argumentés [...] ;
- Confrontations contradictoires.

Ce schéma des collaborations entre élèves sous-tend ma réflexion, mais il est invité à évoluer pour s'adapter aux situations que j'observe et rendre compte de situations effectives de DI. Par ailleurs, mon objectif n'est pas d'analyser les conditions de construction du savoir et de m'inscrire dans la lignée des travaux socioconstructivistes s'inspirant des travaux de Lev Semionovitch Vygotski ; ce que je décris ce sont des situations de DI, qui mettent en scène des situations conversationnelles de collaboration qu'il me revient d'analyser pour caractériser mon objet de recherche.

Je précise que mon étude porte sur de courts échanges pendant lesquels les élèves interagissent sans l'interruption ou avec une intervention *modérée* de l'enseignant. Je désigne ainsi une intervention discrète, courte et qui peut ne pas être verbale. En effet la succession des échanges élèves est insuffisante pour désigner une interaction entre élèves. La gestion des interactions par l'enseignant peut relever du paraverbal, du geste corporel :

*C1 342 M : ah tu penses que c'est la vraie histoire ? + M. [l'enseignante désigne une autre élève de la tête]*
*C1 343 E1 : j'ai aimé celui de M. E17 parce que j'ai bien aimé qu'est-ce qu'elle a dit quand l'enfant va il aura plus d'encre et son père ne le forcera plus à lire + [l'enseignante regarde le voisin]*
*C1 344 E12 : moi j'aime bien M. E17 parce que l'enfant il aime pas lire et au moins quand il <buvera> tout l'encre et ben l'enfant il lira pas*

L'élève E12 ne réagit pas aux propos de l'élève E1, mais répond au regard de l'enseignante. Je relève dans mon corpus des transcriptions de classes trois formes de co-interaction entre élèves. Tout d'abord elles peuvent exprimer une forme d'aide, puis l'expression d'un accord et enfin l'expression du désaccord dont certaines formes relèvent de la contradiction.

***L'expression d'une entraide***

Les actes d'aide et d'entraide, qui sont une forme de coélaboration acquiescante (Gilly, *ibid.*), peuvent être spontanés, comme c'est le cas dans les deux situations citées ci-dessous. Dans la première, l'élève E10 répond spontanément en expliquant la réponse de l'élève E2 que l'enseignante MC6 questionne. Il s'agit de sauver la face[204] au sens de Erving Goffman (1974) et d'expliciter le point de vue de l'élève, « il veut dire que … » :

*C6 70 E2 : ben oui madame/le serpent boa c'est pas l'histoire*
*C6 71 M : comment ça le serpent boa c'est pas l'histoire ?*
*C6 72 E10 : ben oui madame il veut dire que[205] c'est pas l'histoire du Petit Prince/c'est pas ça qui compte/c'est en plus*

L'entraide dans cette classe est un effet du questionnement de l'enseignante MC6, nous verrons *infra,* comment elle favorise la confrontation des avis et par conséquent la prise de position des élèves entre eux. Par ailleurs, l'entraide peut, toujours dans cette classe, être directement adressée d'un élève à un autre sans intervention magistrale :

*C6 132 E11 : j'sais plus*
*C6 133 E5 : tu parlais de la rencontre/tu veux que je continue*

204. Goffman définit la face comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers une ligne d'action que les autres supposent qu'elle a effectivement adoptée au cours d'un contact particulier » (1967, p. 9).
205. Je surligne pour mettre en évidence les éléments que je souhaite commenter en citant les transcriptions des situations de classe.

Alors que dans la classe C12, l'élève E3, soutenue par E10, commente l'erreur de l'élève E1, afin de lui apporter une aide que l'enseignante relaie, mais qu'elle écartera pour permettre à E2 de trouver seul la solution. L'entraide dans cette classe (C12) n'est pas le fait d'un geste enseignant, elle est tolérée, parce que très demandée (C12 : 436 *sqq.* et C12 : 455 *sqq.*)[206], elle n'est pas la trace du style de gestion de cette enseignante, mais l'effet de ce style :

> *C12 329 : E3 : d'onc/c'est comme quand on dit maman papa/<m'an> et <p'a>, mais bon je ne sais pas comment ça se dit/parce que je ne l'ai jamais entendu, mais la phrase elle ne se dit pas comme ça/la phrase d'É.E2 elle commence avant*
> *C12 330 E10 : ouais c'est avant !*
> *C12 331 M : juste une chose + on est bien d'accord É. E1/quand on n'a pas compris on lit la phrase depuis le début + moi j'ai noté la phrase au tableau telle que tu me l'as lue/,mais tu es d'accord ? ce n'est pas le début !*

Ces situations sont assez fréquentes dans les classes C8 et C12 où les enseignants n'apportent pas, de façon systématique, les réponses ou ne les valident pas lorsqu'elles se formulent, ils préfèrent créer une situation de *réflexion* sur la réponse proposée, avant de la valider. Très caractéristique du style de gestion de l'enseignant C8, ce mode de gestion des interactions peut être plus perturbant que performant :

> *C8 335 M : Alors/ est-ce qu'il y a une interprétation à faire de ça ? +++ je suis d'accord avec Julie et M.E15 qui me l'ont faite impeccablement/ là-bas vous avez compris qu'il y avait quelque chose à comprendre, mais vous n'avez pas su me le formuler ++ alors/ oh/ tu peux baisser le doigt/ j'attends que vous réfléchissiez/ alors +++ ça te plaît hein/ disait maman qui trouvait que pasteur c'était un bon job (20 secondes) A.E2 ?*
> *C8 336 E2 : Sa maman veut qu'il <devient> révérend*
> *C8 337 M : Alors toi tu comprends que ça veut dire que sa maman elle veut qu'il devient révérend euh que Lou devienne pasteur ++ pourquoi maman elle pense ça ?/il faut vous mettre dans la tête de maman/ (15 secondes) G.E3 ?*

La reformulation de la réponse de l'élève E2 ne permet pas aux élèves de percevoir qu'il s'agit de la piste à suivre, et la proposition « se mettre dans la tête de la maman » va

206. *Cf. infra* p. 927

amener un profond malentendu qui crée la *situation-problème* à résoudre que recherche l'enseignant :

> *C8 338 E3 : Parce qu'elle/avant d'être pompiste/elle était peut-être pasteur ?*
> *C8 339 M : Elle était peut-être pasteur avant d'être pompiste ? alors ça on n'en sait rien ! bon/je pense que si on est pasteur on reste pasteur/surtout si elle dit que c'est un bon travail/elle aurait pas quitté son travail/justement pourquoi elle aurait pas quitté son travail ? +++ F. E23*
> *C8 340 E21 : XXX*
> *C8 341 M : Plus fort F. E23*
> *C8 342 E21 : Parce que ça rapporte de l'argent*
> *C8 343 M : Ça rapporte de l'argent/beaucoup j'en sais rien/non vous ne/essayez de vous mettre dans la tête de maman/là depuis le début de l'histoire il s'est passé un certain nombre de choses/T. E14 ?*
> *C8 344 E14 : Et peut-être qu'elle regrette qu'elle a arrêté son/qu'elle a arrêté d'être pasteur*
> *C8 345 M : Elle a été pasteur/maman ?*
> *C8 346 Cl : Silence*
> *C8 347 E8 : Peut-être qu'elle a arrêté son travail de pompiste pour partir avec papa ?*
> *C8 348 M : Ah :: ça c'est sûr/elle était pompiste sur la route on sait pas où/et elle est montée dans le camion avec papa et elle a arrêté son travail de pompiste et là/à priori/on n'entend plus parler que maman travaille/hum*
> *C8 349 E10 : Elle vaudrait être pasteur*
> *C8 350 M : Non/ non/ elle voudrait que Little Lou plus tard soit pasteur/ c'est un bon job*
> *C8 351 E2 : Parce qu'elle aurait bien aimé être pasteur, mais comme elle XX*
> *C8 352 M : Pourquoi ils sont venus là les parents ? +++ Julie ?*
> *C8 353 E8 : Pour trouver du travail*
> *C8 354 M : pour trouver du travail/donc le travail pour eux c'est important/ comme pour tout le monde/, mais est-ce que c'est facile à trouver le travail ?*
> *C8 355 E : (plusieurs) : non*
> *C8 356 M : donc on pense/ ils pensent/ ils pensent/ vos parents ils disent ça des fois/ ils vous parlent de votre travail quand vous serez grand ?*

Dans cette classe, l'entraide entre élèves n'existe pas, ils n'interagissent pas entre eux. C'est l'enseignant qui *agit* sur leurs propos et leurs idées en mettant en évidence les différences.

Dans d'autres cas, l'acte illocutoire d'aide peut être une réponse à la demande formulée par l'enseignant, l'implication de l'élève est alors tout autre dans cet acte. Dans l'extrait ci-dessous (tour de parole 17), l'élève ne peut assumer son rôle d'aide apparemment attendu :

> *C5 14 M : d'accord alors/on va discuter un peu de l'histoire ++ de quoi il faut parler d'abord ? Clément ?*
> *C5 15 E6 : heu ::::*
> *C5 16 M : E5/tu l'aides ? de quoi est-ce qu'on parle quand on parle d'un livre ?*
> *C5 17 E5 : heu +++ des personnages <ch'ai> pas moi ! on parle de tas de trucs*
> *C5 18 M : bon c'est bien ça ! on parle des personnages ? tout le monde est d'accord ?*

Enfin, une réponse insatisfaisante peut ne requérir aucune aide. Dans la classe C3, l'enseignant ne souhaite pas, pendant la mise en commun des réponses au questionnaire de lecture, qu'il y ait une prise de parole spontanée. Ce style de gestion contraint l'intervention des élèves et très peu d'entre eux osent intervenir ; sachant que dans cette classe pupitre c'est l'outil informatique qui permet à l'enseignant de gérer les réponses et les mises en commun :

> *C3 95 M : ah ::: attends/je dis on l'a trouvé avant le poste vingt-deux l'a trouvé avant, mais je ne suis pas sûr que ce soit la bonne réponse +++ hein je regardais son écran et je ne regardais pas mon corrigé + alors vrai +++ elle/elle l'a trouvé à la page 113/ C. E3 ++ et pourtant c'est à la page 116 ++ tu as raison alors trouve-la +++ trouve la réponse*

L'entraide entre élèves est une forme d'interaction qui caractérise le style de gestion du DI par chaque enseignant. Elle résulte de gestes précis qui la favorisent, l'autorisent ou au contraire, elle est absente parce qu'elle n'est ni recherchée ni valorisée par l'enseignant.

***L'expression de l'accord***

L'autre caractéristique des interactions entre élèves concerne l'expression de l'accord. Diverses formes sont observables.

On peut relever des situations de coélaboration d'une réponse qui se construisent collectivement par juxtaposition des réponses des élèves. Dans la classe unique C11, les élèves expriment volontiers, à tour de rôle, leur avis sur l'idée en construction[207] :

*C11 333 M : bon alors qu'est-ce que c'est ? pourquoi on parle de lui dans le texte ?*
*C11 334 E2 : parce que c'est lui le chef*
*C11 335 E3 : ben il a dit quelque chose*
*C11 336 E2 : Billy <i> dit excusez-moi*
*C11 337 E3 : allez voir à la cloche et au dragon*
*C11 338 E1 : oui, mais ça c'est un arrangement entre eux*
*C11 339 E2 : mais monsieur Greenslade <i> a dit à Billy que Bath c'était une belle ville*

C'est ainsi que des réponses se construisent à plusieurs voix :

*C5 96 M : et son cheval comment il s'appelle hein ?*
*C5 97 E3 : il y en a deux*
*C5 98 E6 : il y en a un il s'appelle Joey*
*C5 99 E8 : et Zoey*
*C5 100 M : Joey et Zoey hein et quelle est l'attitude du grand-père avec ses animaux ? +++ est-ce qu'il aime bien ses chevaux hein ?*

La verbalisation de l'entente entre des élèves, qui expriment leur accord, peut reposer sur la validation et l'adhésion aux propos d'un autre élève :

*C5 9 M : alors ça c'est embêtant ? c'est la honte ? +++ c'est la honte/T. E4 /de ne pas savoir lire ?*
*C5 10 E4 : non*
*C5 11 M : non ? // vous êtes tous d'accord ?*
*C5 12 E5 : ben/c'est pas vraiment de sa faute ++ même si lui il pense qu'il a pas bien fait à l'école +++*
*C5 13 E4 : c'est vrai*

La situation de co-élaboration peut être plus élaborée, les élèves prennent alors en compte les précédentes interventions, qu'ils complètent :

*C2 244 E7 : madame/madame*

207. Ce n'est pas spécifique à la classe unique. Dans les classes C5 et C6, tous les élèves à la fin de la séance expriment leur avis sur le livre.

*C2 245 E2 : peut-être qu'il y a une porte ?*
*C2 246 E4 : c'est normal que le cochon il soit parti*
*C2 247 E19 : et la tête du loup*
*C2 248 E2 : on dirait qu'il y a une porte qui les emmène euh :::*
*C2 249 E4 : ah ouais*
*C2 250 E7 : ouais c'est pas normal la photo elle est penchée*
*C2 251 E8 : ouais c'est pas normal/c'est le cochon qui la pousse*

Ce court extrait séquentiel montre comment la juxtaposition des idées des élèves laisse place à un espace de partage des idées notamment dans la reprise anaphorique «ouais c'est pas normal » avant la construction d'une idée commune. La coélaboration laisse alors place à la co-construction (l'action de l'un est reprise et poursuivie par l'autre).

Certaines situations de collaboration sont assez complexes. Le même énoncé peut être à la fois contesté par un élève et repris par un autre. Le rôle de l'enseignante est alors de structurer l'avancée de la construction des idées. L'enseignante MC2, en reformulant et répétant les propositions des élèves, les laisse progresser dans la construction des idées qui surgissent :

*C2 8 E4 : mais en fait moi je croyais que le dragon avait vu/ben/en fait il mange de l'herbe et des fleurs et il avait vu une rose là où il mangeait donc c'est pour ça qu'il y a le chevalier qui veut le tuer pour ramener la rose dehors*
*C2 9 M : donc pour toi le dragon veut manger la rose ?*
*C2 10 E5 : non il l'a déjà mangée*
*C2 11M : il a mangé la rose ?*
*C2 12 E6 : donc il l'a à l'intérieur de lui maintenant*
*C2 13 M : donc le dragon a mangé la rose*
*C2 14 E1 : et c'est pour ça que maintenant il faut le tuer*
*C2 15 E7 : ben un dragon ça ne mange pas de rose*
*C2 16 M : un dragon ça ne mange pas de rose*

Ce scénario partagé de l'histoire par certains et interrogé par d'autres éclaire, à mon sens, les effets du style de gestion de l'enseignante des interactions entre élèves. Elles sont ici valorisées autant pour construire une idée que pour la déconstruire, c'est le geste de validation qui est ainsi partagé entre tous les acteurs de la situation.

***L'expression du désaccord***

L'expression du désaccord n'amène pas toujours de confrontation des idées qu'elle soit argumentée ou pas. Dans la situation suivante, les élèves expriment leur désaccord sur la réponse donnée, mais ils ne sont pas invités ni à justifier ce désaccord ni même à donner leur propre avis. L'enseignante MC12 gère les prises de parole dans une classe très participative :

*C12 360 M : alors cherchez-moi le début de la phrase ?*
*C12 361 E12 : HA ::: je SAIS*
*C12 362 M : L. E21 ?*
*C12 363 E21 : c'était de descendre tous les soirs vers six heures au Bird Nest*
*C12 364 E10 : non c'est pas là*
*C12 365 CL : non :::*
*C12 366 M : Y. E17 ?*
*C12 367 E17 : Slim jouait tous les vieux airs*
*C12 368 Cl. : non*
*C12 369 M : attendez Y. E17*
*C12 370 E17 : Slim jouait tous les vieux airs*
*C12 371 E10 : ouais il a raison*
*C12 372 Cl : ah c'est ça/non*
*C12 373 M : ah:::: alors/on a [écrit au tableau] Lou/la soupe/Slim jouait tous les vieux airs*

Le désaccord peut créer une situation d'argumentation sans qu'il y ait de confrontation réelle entre les élèves. Disons qu'il s'agit d'une confrontation mise en scène par l'enseignante, laissant les avis divergents s'exprimer :

*C6 87 E10 : moi j'ai bien aimé ça ressemble un peu à l'œil du loup*
*C6 88 E2 : N'IMPORTE QUOI // Y A PAS D'AVIATEUR DANS L'OEIL DU LOUP*
*C6 89 M : attends/pourquoi tu trouves que ça ressemble à l'œil du loup ?*
*C6 90 E10 : ils racontent leur vie/quand ils se rencontrent et ben ils racontent leur vie et ils deviennent amis/moi c'était ce que j'avais aimé et ici c'est pareil le garçon et le Petit Prince*
*C6 91 E2 : ben si tu veux*
*C6 92 M : tu es d'accord C. E2 ?*
*C6 93 E2 : c'est son idée*

Le consensus n'est pas ici souhaité, mais l'acceptation de l'opinion de l'autre est une exigence qui se travaille lors de cette activité, ce qui caractérise la gestion des avis différents de l'enseignante MC5 qui souhaite que les élèves exposent leurs idées.

Par ailleurs, le désaccord avec un élève peut être adressé à l'enseignant de la classe, évitant ainsi toute confrontation des opinions. En s'adressant à l'enseignant, l'élève attend surtout la validation de son opinion par l'autorité enseignante et n'a pas l'intention de convaincre l'autre élève de son désaccord pourtant explicité :

> *C2 191 E18 : moi j'imagine +++ les trois petits cochons /ils étaient dans le château et ils se réveillent et là ils voient la rose dehors et du coup ben ils se demandaient ce que c'était et du coup c'était marqué sur un papier cette rose d'or peut être magique alors du coup ils l'ont pris et ils sont partis et là le chevalier s'est réveillé et le roi s'est réveillé et du coup ben ils ont pourchassé et puis ben*
> *C2 192 E9 : ouais madame c'est pas logique parce que si la rose était magique pourquoi alors ils auraient besoin du dragon ? et puis ben le dragon il était peut-être dans la rose d'or*

Le désaccord entre élèves peut être à la source d'un conflit parasite, qui n'appartient pas à la situation collective de la classe, mais qui s'y exprime malgré tout. Depuis le début de l'intervention d'E15 au tour de parole 243 (ci-dessous), sa voisine ne cesse de le contredire discrètement, en aparté, sans réellement s'adresser à lui :

> *C5 243 E15 : madame un conte c'est des choses qui n'existent pas*
> *C5 244 M : oui d'accord ça c'est vraiment l'histoire d'un petit garçon qui a existé avec son grand-père*
> *C5 245 E15 : et puis de l'époque d'aujourd'hui*
> *C5 246 M : oui, mais les contes peuvent aussi être récents ++ donc ça c'est un récit qui a vraiment existé + ça se peut qu'il y a un grand-père qui a vraiment existé et qui a vécu cette histoire avec son petit-fils*
> *C5 247 E15 : SI ! C'EST VIEUX les contes [répond à sa voisine qui doit contester sa proposition discrètement]*

Quand le désaccord est explicitement formulé dans l'arène du débat, alors il acquiert un autre statut de mini-situation *problématisée* et peut laisser place à l'argumentation, plutôt qu'à l'exaspération. L'expression du désaccord crée symboliquement une situation de conflit, dont certains élèves jouent, mais je l'observe très peu dans les séances que je filme, ce qui laisse penser que ce sont les styles de gestion des enseignants qui anticipent tout dérapage.

Ces formes d'interactions entre élèves ne sont pas observables dans toutes les classes. Dans les classes C3[208], C8 et C9, les échanges enseignant/élèves dominent. Quand les interventions des élèves se succèdent, c'est souvent à l'insu de l'enseignant, qui régulièrement intervient pour cadrer la situation de communication. Pour les neuf autres classes, ces formats d'interactions permettent une co-élaboration qui parfois devient une co-construction du sens. Les formes de désaccord permettent, comme le pense Michel Gilly (1995), de problématiser les échanges et de créer une situation de résolution de problèmes, assez représentative de la notion de débat, à laquelle se réfèrent les enseignants. Par ailleurs, ces situations interactives − concernant le groupe classe, ou un groupe de la classe (C11) − sont gérées par l'enseignant qui les autorise, les favorise, les retarde, selon son intentionnalité et son appréhension de la situation. Ainsi, la parole de l'élève autorisée, favorisée, écoutée demeure un élément contrôlé par l'enseignant pour construire une situation de DI collective. Il est le *chef* d'orchestre de cette partition qui s'improvise plus ou moins, mais qui s'actualise dans un contexte précis, à un moment unique. Toutefois, l'expression d'un accord ou d'un désaccord conduit l'élève à prendre position selon des intensités différentes ; c'est dans ces occasions qu'il investit des énoncés subjectivement marqués : l'emploi du déictique *je* apparait.

La parole de l'élève est une parole dominée par celle de l'enseignant et c'est − me semble-t-il − le fait du contexte institutionnel scolaire. Dans certaines classes, certaines activités permettent aux élèves de s'exprimer en assumant leurs propos, en s'annonçant et s'énonçant comme sujets singuliers de leurs idées. Il y a, par conséquent, des traces d'une forme de subjectivité de la part des élèves. Cependant, le DI demeure un exercice collectif où les élèves ne sont pas majoritairement interlocuteurs entre eux. La prise en compte des idées des autres n'équivaut pas à la reconnaissance de leur statut de sujet de façon systématique, y compris quand ils sont l'auteur des propos que les autres élèves commentent. L'enseignant demeure l'interlocuteur privilégié des élèves ; il était le seul dans les leçons de 1969 et de 1995. Le DI s'anime entre un enseignant et des élèves qui collectivement collaborent à une création guidée d'un métatexte. En somme, j'observe un format scolaire de la communication où les élèves sont partie prenante de la construction du produit attendu (le métatexte) et ne se contentent pas d'apporter l'amorce d'une réponse à partir de laquelle l'enseignant poursuit son cours et son discours, ce qui était le cas en 1969.

208. Pour la partie lecture, je ne prends pas ici en compte le partage des productions écrites par les élèves.

## 1.3 Styles et situations d'énonciation

L'analyse porte sur la deixis comme lieu d'inscription de la subjectivité (Benveniste, 1974, p. 80 ; Kerbrat-Orecchioni, 2006 p. 39) et révèle le rôle que tiennent dans le procès d'énonciation les actants de l'énoncé. Je m'intéresse essentiellement à l'usage des pronoms personnels au sujet desquels j'émets l'hypothèse qu'ils contribuent à la stylisation des pratiques du genre, mais aussi à la caractérisation de la situation de communication que je définis *supra* (*cf.* p. 271). J'analyse l'emploi des déictiques chez les enseignants et les élèves. Je considère, en effet, que les *postures énonciatives* des élèves, qui traduisent à mon sens des modes d'investissement et d'implication dans l'action, sont autorisées et gérées par la stylisation des modalités de gestion des interactions par les enseignants. Chaque acte d'énonciation est individuel, subjectif et confère aux déictiques *tu* et *vous* le statut d'interlocuteurs explicitement reconnus dans la situation de communication. L'émergence de la deixis dans le discours des enseignants implique son usage dans les énoncés des élèves et suppose une relation d'intersubjectivité qui change le format de la communication scolaire, du moins est-ce mon interprétation.

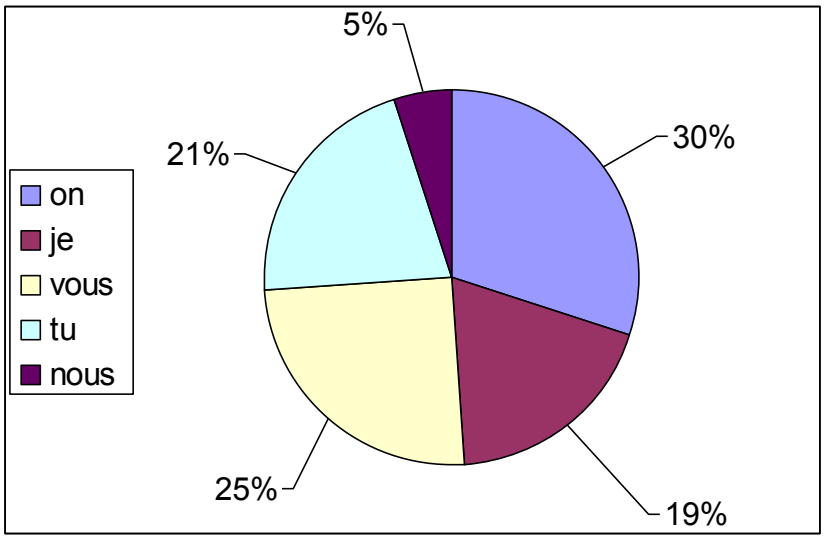
### 1.3.1 Postures énonciatives des enseignants

Pour analyser les postures énonciatives des enseignants, je m'appuie sur l'usage de certains déictiques que sont les pronoms personnels *je*, *on*, *nous*, *tu* et *vous*. Je considère que l'emploi de ces pronoms traduit une implication consciente du sujet enseignant dans cette situation de communication scolaire spécifique, qu'est le DI ; ces emplois contribuent à la stylisation des gestes et des pratiques. L'enseignant peut, tout au long de la séance, varier de posture énonciative pour s'imposer, pour s'impliquer, pour s'effacer, pour agir sur son interlocuteur, pour le laisser s'exprimer, pour le contraindre à s'exprimer…

Le graphique 28 ci-dessous rend compte de la fréquence des pronoms personnels *je*, *on*, *nous*, *tu* et *vous* dans le verbatim des enseignants, dès lors qu'ils sont employés dans la situation de communication[209]. Le déictique le plus employé est le pronom personnel *on* à l'aide duquel l'enseignant s'implique en associant les élèves dans les tâches à réaliser ou réalisées : « qu'est-ce qu'on doit dire ? » ; « on a dit » ; « on a vu » ; l'emploi de ce pronom porte sur l'accompagnement de l'élaboration du métatexte. Le pronom *nous* soutient cet

209. Ce qui signifie que je ne les prends pas en compte, lorsque ces déictiques se rapportent au texte et que, par exemple, la tâche consiste à savoir qui est ainsi désigné dans le texte.

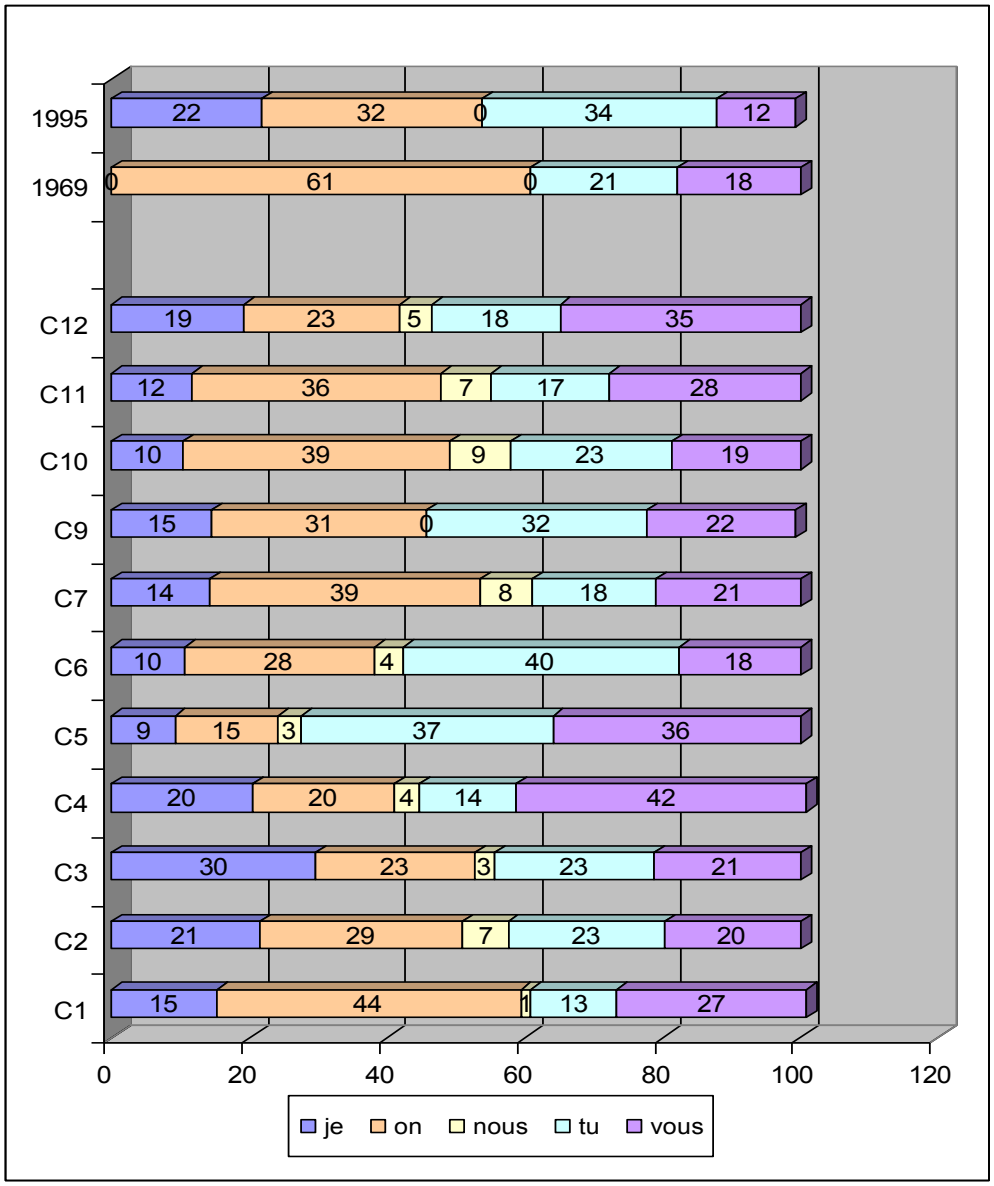
emploi d'une instance énonciative collective. Il assume, par ailleurs, souvent la fonction de complément d'objet indirect lorsque l'enseignant sollicite, de la part d'un élève en particulier, une action précise : « lis-nous », « dis-nous ». Il transforme ainsi son interlocuteur, un élève, en interlocuteur de la classe. L'emploi de *nous* en tant que sujet est restreint, sans doute eu égard aux conventions qui déterminent une communication orale, c'est le déictique *on* qui s'impose. L'interlocuteur de l'enseignant est à la fois une classe (*vous*) et un élève (*tu*). Les enseignants s'adressent davantage à la classe. Les déictiques employés par les enseignants révèlent le caractère collectif de la situation DI, avec des moments où la subjectivité et l'individualité du pôle élève sont prises en compte, et les échanges prennent l'allure d'un dialogue très court.




28. Graphique : Emploi des déictiques dans le verbatim des enseignants : répartition en pourcentage par rapport au corpus global des déictiques relevés (2891 énoncés)

Dans la leçon de 1969, le pronom *on* est également récurrent du discours de l'enseignant : « on dit parfois » ; « on pourrait dire » ; « on aurait pu dire » ; « on les appelle » ; « on entend cela souvent aujourd'hui ». Il assume souvent une valeur indéfinie et désigne rarement la collectivité classe (l'enseignant y recourt à dix-huit reprises). Le déictique *je* est quasi absent du discours enseignant, il l'utilise une fois pour préciser ce qu'il attend comme réponse : « j'aimerais bien un complément ». Par ailleurs, la forme atone et tonique du pronom personnel complément d'objet à la première personne apparait : « qu'est-ce qui m'a parlé » ; « tu pourrais me dire » ; « faites-moi » ; « dites-moi » ; « trouvez-moi ». L'enseignant s'affirme ainsi comme le récepteur de l'action des élèves et ne recourt pas au pronom *nous* comme je l'observe dans les situations de DI en 2007. Dans la leçon de 1995, l'enseignant recourt également de façon assez représentative au pronom *on* : « on reprend » ;

« on dit » (vingt-cinq occurrences), et à dix-sept reprises, il emploie le pronom *je* : « je voulais savoir » ; « je ne comprends pas » ; « je traduis » ; « je vais faire plaisir à ». Le graphique ci-dessous éclaire l'emploi des déictiques dans toutes les classes observées et ce que j'ai pu reconstituer des classes de 1969 et de 1995 d'après les transcriptions en ma possession.




29. Graphique : Emploi des déictiques en situation de DI et lors des leçons de 1969 et de 1995

La posture énonciative des enseignants en 2007, en situation de DI, est plus marquée qu'elle ne l'était en 1969 et en 1995. Les enseignants s'énonçaient nettement moins comme

sujet énonciateur et d'énonciation (Dessons, 1993)[210] de leurs propos : sans doute le contexte institutionnel se suffisait à lui-même pour déterminer les rôles des locuteurs/récepteurs de la situation de communication. Les situations de DI sont ancrées dans la subjectivité des interlocuteurs. En 1969, l'enseignant ne recourt au pronom *tu* qu'à la fin de la séance, lorsque la notion de jeu amène un élève à évoquer le jeu des échecs. L'enseignant l'interroge alors sur ses pratiques et connaissances du jeu, ce qui est à la limite des enjeux d'apprentissage de la séance de vocabulaire. Les postures énonciatives, qui se révèlent dans la pratique du DI, étaient déjà présentes dans la leçon de 1995, mais de façon moins importante. Le rapport aux élèves change et leur place dans la construction du *texte de la leçon* présente des différences entre chacune de ces trois périodes, même si la leçon de 1995 marque déjà un tournant dans l'espace intersubjectif qui caractérise la situation de communication qu'instaurent les pratiques du DI en 2007.

Toutefois, l'implication des enseignants et la prise en compte des élèves dans leurs énoncés sont très variables dans chacune de ces situations observées. Dans les classes C2, C3, C4, C8, les enseignants recourent de façon importante au déictique *je,* marque suprême de leur subjectivité, qui n'empêche pas ces enseignants d'insister sur la construction collective du sens du texte, puisqu'ils recourent aussi de façon massive au pronom *on*.

Dans les autres classes, l'implication collective à travers ce pronom indéfini est plus importante qu'une posture subjective du sujet. Les enseignants MC4 et MC8 sont particulièrement impliqués du point de vue énonciatif et expriment des attentes très singulières lors de la séance. L'enseignante MC4 recourt de façon significative au pronom *vous* dès qu'elle s'adresse aux élèves. Elle est celle qui l'utilise le plus dans la fonction de COI : « je vous ai dit », désignant ainsi les élèves comme ses interlocuteurs. Dans les autres classes, *vous* est plus souvent employé comme sujet dans des périphrases injonctives : « vous lisez » ; « vous faites » ; « vous êtes d'accord ». MC8 valorise aussi le pronom *vous*, alors que les enseignants MC6, MC9, MC10 valorisent l'individualité de leurs interlocuteurs et s'adressent individuellement à chacun ; l'emploi du pronom *tu* est alors valorisé. L'usage des déictiques rend compte à la fois de la conception que les enseignants ont

210. G. Dessons remarque qu'il n'y a pas de théorie du sujet chez Benveniste et relève le flou de la terminologie qu'il emploie pour le désigner : énonciateur, individu, locuteur etc., il propose de distinguer le statut empirique de sujet locuteur et son statut linguistique : « l'expression sujet énonciateur regarde vers le champ de la psychologie. Elle désigne l'individu engagé dans un procès de locution, c'est pourquoi elle alterne souvent avec le terme de locuteur (…) le sujet d'énonciation en revanche désigne le sujet qui se constitue dans et par l'énonciation de son discours. » (Dessons, 1993, p. 96). Ce que je nomme *posture énonciative* pour désigner la façon dont chaque locuteur s'implique dans son discours et dans les échanges et qui me semble être au confluent de ces deux notions.

du genre DI, mais aussi en filigrane des modèles pédagogiques qui caractérisent leurs pratiques du genre, ainsi que la façon dont chaque enseignant se place en classe et instaure un dialogue pédagogique qui est toujours singulier et participe du style de gestion des interactions. En effet, dans les classes C6, C9, C10 les enseignants se déplacent beaucoup et s'assoient au côté des élèves, dans les autres classes l'enseignant est plutôt statique. En C7, l'enseignante s'assoit aussi à côté de ses élèves, mais pour se fondre avec eux pour leur laisser un espace de parole plus grand.

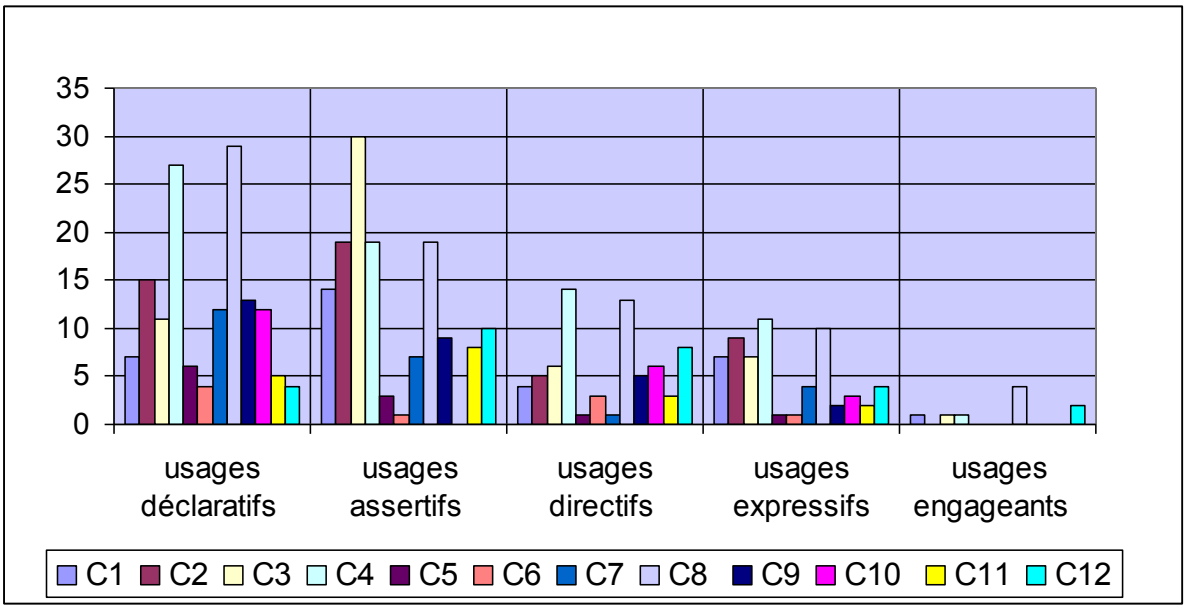
Il semble globalement possible de dire, que lors de ces séances de DI, la posture énonciative des enseignants favorise davantage un échange intersubjectif ; ils désignent explicitement leurs interlocuteurs et s'impliquent davantage à travers le pronom personnel *je*. J'en déduis que le format de la communication évolue, les enseignants verbalisent la position d'interlocuteurs des élèves (en les désignant explicitement par leur prénom ou par un déictique) et se positionnent comme interlocuteurs subjectifs (ayant des attentes particulières) et parfois comme interlocuteur collectif (acteurs de la construction du métatexte) ; des postures qui demeurent en 1969 totalement implicites. Pour autant, je ne puis affirmer que cette évolution soit due à la pratique du DI, sans doute contribue-t-elle, tout comme les évolutions que notait Annick Mauffray en 1995 par rapport à 1969, à caractériser la forme du débat scolaire.

L'analyse se poursuit sur l'emploi du déictique *je*, qui me semble être un indicateur privilégié pour caractériser les styles de pratiques du DI.

### 1.3.2 Valeur des énoncés introduits par le déictique *je*

L'emploi du déictique *je* se trouve dans des énoncés performatifs[211], qui selon les classes, sont très représentatifs et *stylisent* les pratiques. Ces énoncés mettent en mots des actions qui éclairent l'implication des enseignants et assument différents buts de la performativité.

211. Pour effectuer cette analyse j'ai relevé d'une part les verbes des énoncés où les enseignants employaient le déictique « je ». Le classement des verbes a pris en compte un autre marqueur linguistique que sont les temps verbaux. Le classement s'appuie sur les travaux de Daniel Vanderveken (1995).




30. Graphique : Emploi du déictique « je » enseignant par rapport aux usages du langage : usages assertifs, usages directifs, usages engageants, usages expressifs, usages déclaratifs (nombre d'occurrences)

Les usages les plus fréquents sont ceux à but déclaratif. Les enseignants expriment leurs actions : « je récapitule » ; « je vous explique » ; « je répète » ; « je vais noter au tableau » ; « je vais interroger quelqu'un que je n'ai pas encore entendu », et leurs attentes : « je veux » ; « je voudrais qu'on discute » ; « j'attends une réponse » ; « je veux une réponse ». Deux enseignants MC4 et MC8 sont particulièrement représentatifs de cet usage, ils recourent notamment à des énoncés métadéclaratifs : « alors, tiens qu'est-ce que je viens de faire ? » ; « il faut que je vous donne ce mot-là » ; « j'aurais dû préciser ». Ces enseignants expliquent régulièrement ce qu'ils font et, par conséquent, ce qu'ils attendent des élèves.

Les buts assertifs permettent aux enseignants de donner leur avis sur la classe : « je n'entends plus », implicitement cela signifie qu'il y a trop de bruit, que les élèves sont trop bruyants. L'avis exprimé peut porter sur une réponse d'élève et assume alors un rôle évaluatif : « je ne comprends pas » ; « je pense » ; « je ne pense pas » ; « j'aime cette idée » ; « je ne veux pas de ton idée » ; « je suis d'accord ». Les énoncés de l'enseignant MC3 sont assez caractéristiques de cet usage, puisqu'il exprime beaucoup d'actes évaluatifs et commente en permanence des réponses des élèves. MC8 se rapproche de ce style de gestion des réponses des élèves, mais il a tendance à renvoyer la validation à la classe et s'investit davantage dans les énoncés à but déclaratif.

Les buts directifs mettent les élèves en action. Il s'agit des consignes, du travail demandé : « je vais vous demander », « je veux que vous fassiez », « je vais vous proposer »,

« j'ai demandé de ne pas écrire » « je vous laisse chercher », « je vous laisse compléter ». Les enseignants MC4, MC8 et MC12 y recourent un peu plus que les autres enseignants pour exprimer les conditions dans lesquelles ils attendent que la tâche donnée soit réalisée. Cette posture énonciative s'accompagne de gestes d'évaluation particuliers que je décris *infra,* p. 329.

Les enseignants recourent aussi aux buts expressifs pour exprimer leur ressenti, leurs sentiments : « je le ressens comme ça », « moi j'ai envie », « je n'ai pas envie de corriger » « moi aussi j'ai bien aimé », « je n'ai pas su », « je suis bête et disciplinée ». Très peu nombreux, ces énoncés se rencontrent surtout en C1, C2, C3, C4 et C8 où les enseignants expriment leur validation des réponses des élèves au sujet du texte à travers − entre autres − des critères personnels ou des critères qu'ils personnalisent, je préciserai *infra,* p. 337.

Les buts engageants sont très minoritaires : « je verrai plus tard », « j'irai le chercher à la bibliothèque », « je vous laisserai du temps ». Les enseignantes MC1, MC2 et MC4 situent la séance dans le continuum des apprentissages et verbalisent ce qui va se passer par la suite, alors que les enseignants MC8 et MC12 y recourent de façon plus régulière pour d'autres raisons. Ces enseignants, comme je l'ai déjà souligné, ont tendance à développer le traitement d'une réponse et peuvent mettre leurs élèves *en attente*, et volontairement remettre à plus tard leurs interventions ou le traitement de leurs questions. Alors, que MC2, MC5, MC6 et MC7 accueillent toutes les réponses dans leur spontanéité, même si, par ailleurs, elles réclament assez souvent le silence.

Ce classement sommaire des énoncés que je viens de proposer, montre à quel point de façon isolée, les énoncés ainsi classés suscitent des commentaires et pourraient être classés autrement. Je me confronte aux limites de l'outil d'analyse choisi, qui ouvre systématiquement sur une multiplicité d'interprétations. Méthodologiquement, j'ai déterminé le classement de chaque énoncé (cinq cent trente-trois énoncés d'enseignants recourent au déictique *je*) en prenant en compte le contexte de l'intervention et la situation de communication. Je lui ai assigné une intention en tenant compte du contexte et de la compréhension que j'ai de ce contexte. Le classement ainsi effectué, tout discutable qu'il puisse être, offre néanmoins une vision globale de l'emploi du pronom *je* en situation de DI.

Il apparait clairement que les usages engageants, expressifs et directifs sont peu représentés dans ce type d'échanges qui caractérisent les situations de DI et l'emploi du

pronom *je*, mais ils témoignent de l'implication des enseignants et de la subjectivité qui caractérise la gestion des interactions. Ensemble, ils préfigurent au style d'enseignement et de gestions des interactions de chaque enseignant dans ces situations, la façon dont ils expriment leurs sentiments, leurs émotions et comment ils verbalisent leur attente au sujet de la tâche à réaliser.

Ces usages langagiers qui traduisent des buts illocutoires, des intentions d'agir sur les élèves interlocuteurs, permettent d'identifier des styles de pratique du DI. Dans certaines classes, la posture de l'enseignant est surtout assertive, dans d'autres, elle est particulièrement déclarative (C1 ; C2 ; C3 ; C4 et C8) et dans d'autres encore, elle témoigne d'un certain effacement des enseignants, comme dans les classes C5, C6 ou d'une posture de retrait dans les classes C7, C9, C10, C11 et C12. Cependant, ces indicateurs sont à confronter avec l'analyse des formes de gestions des interactions par les enseignants, les actes langagiers en œuvre dans l'ensemble de leurs énoncés, qui affinent la singularité des styles de pratique du genre. Toutefois, je pense que ces postures énonciatives influent sur celles des élèves, ce que je propose d'éclairer, avant de voir les diverses formes de gestion des interactions par les enseignants.

### 1.3.3 Les postures énonciatives des élèves

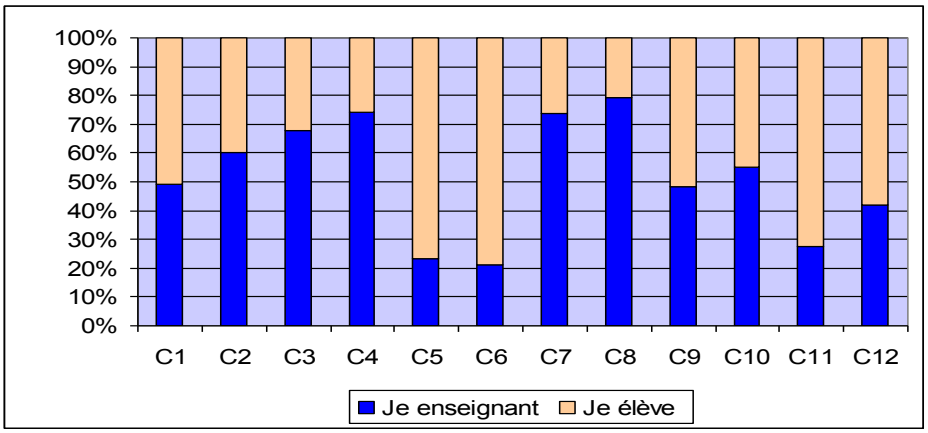
Certains énoncés d'élèves n'ont pas d'énonciation marquée alors que d'autres (nettement moins nombreux) recourent au déictique *je*. Dans ce cas le sujet communiquant s'affirme dans son énoncé comme sujet singulier, les élèves étant conscients − me semble-t-il − d'être à la fois un sujet singulier et un sujet appartenant à un groupe interlocuteur de l'enseignant. Dès lors, les énoncés des élèves peuvent prendre la forme d'une insistance marquée par l'association[212] du pronom personnel tonique disjoint au pronom personnel sujet dans l'expression : « moi, je ». Parallèlement la reconnaissance des autres interlocuteurs relève de marques linguistiques telles que l'emploi des pronoms personnels *tu* et *vous* qui participent à une *construction interactive* des idées, les élèves prennent explicitement position par rapport au métatexte des autres élèves. Ils peuvent aussi désigner l'Autre en le nommant. Cette prise en compte des interventions des autres élèves consiste à reformuler un propos pour exprimer un consensus, exprimer un accord sans reformulation,

212. Le recours au métalangage pour décrire l'expression « moi je » n'est pas porté par excès de référence linguistique mais simplement par la volonté de décrire une construction qui relève bien du langage oral, ce qui caractérise le métatexte que j'analyse.

proposer un nouvel énoncé, une nouvelle idée en s'appropriant le discours des autres, compléter une proposition, valider une proposition, réfuter, réfuter en justifiant, proposer un contre-exemple[213].

***Les valeurs de « je » dans les énoncés des interventions des élèves***

Le graphique ci-dessous montre un emploi du déictique *je* beaucoup plus modeste que celui des enseignants à l'exception de quatre classes (C5 ; C6 ; C11 et C12) où la posture plus en retrait des enseignants permet aux élèves de s'impliquer d'un point de vue énonciatif de façon plus marquée dans la situation de communication. Dans les classes C5 et C6, l'emploi du pronom *tu* est supérieur à celui du pronom *vous* dans les énoncés des enseignants, ce style de gestion des interactions amène l'interlocuteur-élève à se positionner en *je*. Dans la classe C11, le nombre d'élèves et le travail en groupe facilitent l'usage du pronom *je*. Alors que dans la classe C12 ce sont les modalités de prise de parole des élèves qui invitent à l'usage de ce déictique, en effet les élèves doivent relever un passage, un terme, une image qui leur posent personnellement un problème de compréhension. Ce questionnement personnel du texte est subjectif et ne peut que s'exprimer qu'à travers des locutions du type : « moi/je n'ai pas compris » ou « moi je ne comprends pas », les aides apportées sont, elles aussi, subjectives assez souvent. Les conditions de réalisation de la tâche donnée aux élèves facilitent plus ou moins ce positionnement énonciatif.




31. Graphique : Emploi du déictique « je » par les élèves par rapport à celui des enseignants

Par ailleurs, il faut remarquer que dans les quatre premières classes (C1 ; C2 ; C3 et C4) du graphique 29 (*supra* p. 317) l'emploi du déictique *je* se concentre vers la fin de la

213. Cette reformulation des actes langagiers des élèves s'appuie sur l'analyse du corpus des énoncés des élèves. Pour faciliter la lecture, je n'illustre pas ces catégories. La plupart de ces énoncés sont cités dans les pages qui suivent et au chapitre suivant.

séance lorsque les élèves expriment leurs opinions au sujet du texte des autres. Une occurrence étant particulièrement privilégiée : « j'ai aimé le texte d'untel » :

> *C1 341 E7 : moi j'ai bien aimé celui de T. parce que moi je pense que c'est ce qui va avoir dans le livre*
> *C1 343 E1 : j'ai aimé celui de M. parce que j'ai bien aimé qu'est-ce qu'elle a dit quand l'enfant va il aura plus d'encre et son père ne le forcera plus à lire +*

Je ne développe pas davantage l'étude de ces écrits qui est l'objet d'une analyse à venir (*cf. infra,* p. 358). Néanmoins, j'insiste sur le rôle des tâches structurantes qui contribuent avec les gestes et les styles des enseignants à configurer l'espace de parole des élèves ainsi que la forme de cette parole.

Le déictique *je* est souvent utilisé pour marquer non seulement un raisonnement personnel, mais aussi pour convoquer des connaissances référentielles. L'emploi des déictiques dépend ainsi de la forme du métatexte produit, comme dans l'extrait suivant. Dans la classe C6, deux élèves défendent leur conception commune de l'amitié, apparemment différente de celle du texte :

> *C6 510 E8 : mais c'est une morale sur l'amitié, mais elle est faussée puisqu'en fait ce qu'il faut c'est être apprivoisé et moi je dis quand on est des copains on est libre d'être des copains oui parce que moi quand je l'ai rencontré/je lui ai pas dit/tu dois être mon copain*
> *C6 511 E15 : ben en fait c'est l'histoire d'une amitié qui est comme ça et c'est pas l'histoire de toutes les amitiés + moi je suis d'accord avec C. E8 + c'est pas obligé que ce soit notre histoire, mais c'est la sienne*

Dans cet échange, les élèves s'impliquent à la fois singulièrement : « moi je dis », « moi je suis » en généralisant leur pensée, en quelque sorte en la validant : « quand on est des copains on est libre », « c'est pas obligé que ce soit notre histoire ». *Je* s'affirme, mais *on* est une preuve.

L'emploi du pronom *on* est intéressant dans les échanges (quand il ne désigne pas le texte, *infra,* p. 365). Il généralise le raisonnement et marque une énonciation qui se veut plus collective et plus neutre. Ce que le texte ne dit pas est souvent reformulé par l'expression : « on sait pas » (C6 : 690-692) qui généralise le fait que les élèves ne savent pas, mais cette non-connaissance n'est pas une incompréhension singulière, elle est partagée.

### *Éléments de conclusion*

Il apparait très clairement que la participation des élèves est beaucoup plus importante en situation de DI en 2007 qu'elle ne l'était lors des leçons de vocabulaire en 1969 (Marchand, 1971) et en 1995 (Mauffray, 1995). Bien que très variable d'une classe à l'autre, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'une réelle participation qui est à rapprocher des caractéristiques qu'enseignants et élèves attribuent à ces séances (*supra,* partie 2) et qui se traduit en gestes et en actes langagiers de la part des enseignants et un certain enthousiasme des élèves à prendre la parole. Comme en 1969 et en 1995, ces situations sont essentiellement collectives, et l'analyse des postures énonciatives des enseignants montre qu'ils valorisent cet aspect en recourant au déictique *on*, à travers lequel ils s'impliquent avec les élèves, et construisent le cours. L'interlocuteur des enseignants est plutôt désigné par *vous* que *tu*, ce qui montre à nouveau que cette communication se caractérise par la dimension collective des situations d'enseignement, mais dans certaines classes, le déictique *tu* se trouve valorisé. Toutefois, les séances de DI en 2007 témoignent de façon très inégale (mais beaucoup plus importante qu'en 1969 et 1995) de l'emploi du déictique *je*, à travers lequel les enseignants s'impliquent autrement et expriment leurs attentes, leurs impressions dans la structuration de la situation de communication et dans la construction du métatexte. L'implication des enseignants est plus subjective.

Les écarts observés d'une classe à l'autre s'expliquent par des paramètres différents : la composition de la classe (la classe unique est une variable importante) ; les modes de gestion des enseignants des interactions ; la conception de l'enseignement de la littérature et du genre DI. Ces paramètres participent à l'invention du style que les enseignants développent dans leurs pratiques du genre, dont je poursuis l'analyse.

## 2 Styles et gestes qui structurent la construction du métatexte

Parmi tous les gestes des enseignants qui participent à l'élaboration du métatexte, trois d'entre eux me semblent particulièrement significatifs des situations observées et des conditions de construction du métatexte. Ils recourent à des gestes évaluatifs qui intègrent des tâches supplémentaires ou qui en transforment certaines : il s'agit de tâches régulatrices, non planifiées au départ de l'action, mais convoquées au fur et à mesure du déroulement de la séance. Parallèlement, ils usent d'une modalité de gestion des interactions très caractéristique et non observable dans les leçons de 1969 et 1995 : la confrontation des énoncés des élèves.

Enfin, la pratique du genre nécessite des gestes de validation des énoncés qui posent à nouveau la question des limites et des critères de validation. Les enseignants peuvent être intransigeants sur certains critères et parfois faire preuve d'une telle tolérance que l'on peut s'interroger sur le statut du texte en situation scolaire.

## 2.1 Les gestes évaluatifs

Les actes langagiers analysés témoignent de gestes évaluatifs des enseignants qui montrent que certaines exigences sont récurrentes en classe de *français* et en situation de DI. Trois types d'actes peuvent être relevés, ils sont associés à des tâches que je nomme régulatrices et qu'Annick Mauffray (1995) qualifie d'actes de second plan. Elles se distinguent des tâches *structurantes* qui participent directement à l'élaboration du métatexte. Elles portent sur l'activité de lecture à voix haute du texte par les élèves, la correction formelle des réponses et la vérification des acquis de savoirs disciplinaires en lien, ou sans lien, avec l'activité de lecture en cours. Elles témoignent du travail évaluatif constant des enseignants et des prises de décision faites en cours d'action, il s'agit de geste d'ajustement, ce que Jean-Charles Chabanne et *alii* (2008) nomment des « décisions d'ajustement », autrement dit la gestion des « imprévus didactiques » (Bucheton, 2009).

### 2.1.1 Faire lire les élèves

La lecture du texte (silencieuse ou à voix haute) prend des formes variables et cela quelles que soient les situations de lecture. L'enseignant lit le texte à voix haute (C1 ; C2 ; C4 ; C6), les élèves le mettent en voix en début ou en fin de séance (C7 ; C8), lisent silencieusement le texte, ou lisent à haute voix des passages qui leur posent problème (C12), ils lisent aussi les passages où se trouvent les réponses ou la justification de leurs propositions (C3 ; C5 ; C9 ; C10 ; C11). La lecture des élèves donne lieu dans toutes les classes, dès qu'elle est effectuée, à des corrections, voire même elle devient une « situation didactique » (Lahanier-Reuter, 2007). Dans la classe C12, les élèves soumettent/partagent avec la classe les incompréhensions de leur lecture silencieuse. Bien souvent, la première difficulté à résoudre consiste à repérer l'incompréhension dans le texte et de lire la phrase dans son intégralité :

*C12 261. E18 : ben je comprends pas*
*C12 262. M : page ?*
*C12 263. E18 : dix-neuf/premier paragraphe/ Lou la soupe*
*C12 264. E10 : ben c'est l'heure de la soupe/ t'as pas lu la phrase*

*C12 265. M : t'as pas lu le reste de la phrase/ qui est-ce qui peut ? allez L. E18 lis la phrase complète*
*C12 266. E18 : Lou la soupe/Slim jouait tous les vieux airs d'onc Sonny que je connaissais*
*C12 267. E10 : mais t'as pas lu ce qui était devant*
*C12 268. CL : Madame // s'il vous plait [12 bras sont levés]*
*C12 269. M : qui peut aider ? et dire à L. E18/sans crier (++) A. E19*
*C12 270. E19 : il faut lire au-dessus*
*C12 271. Cl : non madame*
*C12 272. M : il faut lire avant/alors vas-y*
*C12 273. E18 : c'était de descendre tous les soirs au Bird Nest où le vieux Slim me donnait une sacrée leçon jusqu'à ce que maman m'appelle au balcon/ Lou la soupe*

Repérer une phrase dans le texte, repérer ce qui relève du récit et ce qui relève du discours direct ne sont pas des tâches aisées[214] que les élèves peuvent accomplir avec l'aide de l'enseignant ou de l'ensemble des élèves de la classe. Ainsi, alors que les enseignants prévoient certaines tâches qui structurent les apprentissages et les objectifs qu'ils visent, d'autres s'imposent. Dans la classe C10, les élèves doivent reconstituer un texte puzzle et justifier leurs propositions, des microtâches accompagnent cette tâche principale :

*C10 58. M : alors pourquoi est-ce que tu as choisi ce texte/alors d'abord est-ce que c'était [aziz]/c'était*
*C10 59. Cl : oasis*
*C10 60. M : oasis/qu'est-ce que c'est ce mot ?/c'est quoi une oasis ?*
*C10 61. E10 : c'est un oiseau*
*C10 62. Cl : c'est une boisson*
*C10 63. E3 : c'est un point d'eau quand on est dans le désert/c'est comme une petite rivière pour boire*
*C10 64. M : Alors est-ce que c'est une rivière ?*
*C10 65. Cl : non c'est une boisson*
*C10 66. E8 : eh monsieur c'est une boisson/ c'est une boisson*
*C10 67. M : non, mais là c'est pas la boisson*
*C10 68. E15 : c'est un fruit*
*C10 69. M : est-ce que c'est un fruit ?*
*C10 70. E13 : monsieur c'est le nom d'un dessert*
*C10 71. M : est-ce que là on parle de dessert ?*
*C10 72. E15 : monsieur on parle de désert*
*C10 73. M : ah ça a un rapport avec le désert/c'est quoi alors exactement/*

214. *Cf.* entretien de MC12

*C10 74. E3 : eh + en fait + il y a + de l'eau + et c'est là pour que euh ::: ha/on peut boire et en plus il y a des palmiers*
*C10 75. M : voilà c'est tout simplement un point d'eau dans le désert et souvent quand on trouve un point d'eau on trouve quoi aussi ?*
*C10 76. E13 : c'est tropical*
*C10 77. E3 : des palmiers*
*C10 78. E1O : des palmiers*
*C10 79. M : des palmiers voilà et après tu as choisi + et d'abord tu vas nous expliquer pourquoi tu as choisi ce morceau-là + pourquoi est-ce que c'est le début pour toi ?*

La correction de l'oralisation du texte et de la compréhension du terme « oasis » sont des tâches qui se sont imposées à l'intérieur d'une situation structurante de la situation de lecture que crée, ici, la pratique du genre DI. Il s'agit de situations régulatrices qui traitent des incompréhensions qui se présentent au gré des situations structurantes. Les passages surlignés montrent comment les trois tâches demandées à l'élève s'organisent entre elles avec l'usage de l'adverbe de temps *d'abord* qui tente de programmer l'ordre de ces tâches : identifier le début du texte est la tâche structurante qui est traitée dans les tours de parole 50-51. Ce traitement jugé insuffisant est complété par une tâche subordonnée à la première : lire le texte. C'est à nouveau l'évaluation, le jugement de cette lecture réalisée par l'élève qui amène l'enseignant à traiter une erreur de déchiffrage et de reconnaissance lexicale du terme *oasis*. Il s'agit d'une seconde tâche subordonnée à la première tâche structurante à laquelle l'enseignant revient au tour de parole 79. Ces situations sont fréquentes dans les situations de DI observées et je pense qu'elles sont assez typiques de l'action enseignante quelle que soit la situation d'apprentissage. Il me semble néanmoins intéressant de souligner deux points. Tout d'abord, la situation orale favorise ce traitement immédiat des difficultés rencontrées. Ensuite, les difficultés de déchiffrage et de compréhension lexicale, qui peuvent à elles seules constituer des situations structurantes de lecture, demeurent présentes en situation de DI, leur apprentissage se poursuit, mais elles sont subordonnées à une autre tâche : ici, trouver le début du texte. Autrement dit, la non-maitrise de certaines compétences de l'apprentissage du code n'est pas dans ces situations un obstacle, mais davantage une autre situation où cet apprentissage se poursuit. La lecture est ici abordée comme un apprentissage complexe.

Lors des situations observées, les enseignants gèrent très souvent ces deux difficultés : déchiffrage et compréhension lexicale. Je ne puis cependant pas dire que la lecture à voix haute des élèves amène systématiquement un traitement du déchiffrage et de la vérification de

la compréhension du passage lu. Dans les classes C3, C5 et C9 les élèves doivent retrouver dans les textes, les passages qui illustrent leurs réponses ou leurs idées. Cette situation est parfois un rituel pédagogique qui accompagne la situation de lecture, mais n'ouvre sur aucune situation didactique subordonnée à la tâche de lecture d'un passage à retrouver, quelle que soit la performance de lecture. Ainsi, dans la classe C5, l'enseignante demande aux élèves de retrouver le passage qu'ils évoquent, et de le lire à l'ensemble de la classe :

*C5 309 M : Retrouve-nous le passage +++ M. E11 tu as trouvé le tien ? + le passage que tu avais aimé et après A. E8 tu nous lis celui que tu avais aimé +++ alors avant de ranger les tables on va voir ce qu'on a noté au tableau + vous êtes d'accord avec ce qui est écrit ?*
*C5 310 E8 : madame j'ai trouvé/il dit la fanfare*
*C5 311 M : d'accord lis-le alors ?*
*C5 312 E8 : il y avait la/la marche autour de/de la fanfare et tout le monde/de/sui/suivait la ban/de/role*
*C5 313 M : bon d'accord/M. E11/tu as trouvé ?*
*C5 314 E11 : oui madame c'est en face*
*C5 315 M : alors vas-y lis-le nous*
*C5 316 E11 : six feuilles six feuillets de papier froi::ssé ++ pliés à l'in l'intérieur de mon sac +++ ils étaient couverts ++ d'une écriture +++ ap/appuy:ée ++ au crayon noir +++ chaque lettre la/borieu/se/ment ++*
*C5 317 M : méticuleusement formée/d'accord ++ c'est un beau passage ! alors est-ce que tout le monde est d'accord avec ce qui est noté au tableau ?*

Il s'agit bien d'une tâche secondaire sans lien avec l'activité que l'ensemble des élèves est en train de réaliser : exprimer son accord avec ce qui est au tableau avant que chaque élève ne le recopie sur son cahier. Il s'agit d'une microsituation qui trouve dans la leçon de lecture sa place, quelle que soit l'activité en cours. Cependant, ce n'est pas une microsituation imprévue qui s'impose comme précédemment. Il me semble au contraire qu'elle relève de pratiques rituelles des séances de lecture à l'école qui indépendamment de la situation de lecture se reproduisent ; sans qu'il y ait nécessairement un traitement didactique du passage lu. Bien que je puisse observer, dans tous les cas, une validation reposant sur certains critères : passage attendu ou non attendu ou encore comme dans le cas présent : « un beau passage » sans autre explication.

### 2.1.2 Exiger une forme de réponse

Une autre forme d'exigence apparait : formuler correctement la bonne réponse. Celle-ci peut être une réponse concernant l'activité de lecture ou une exigence qui trait à la maitrise de la langue. L'enseignante C11 verbalise cette exigence au sujet de « petits savoirs » pour reprendre l'expression de Christian Poslaniec et *alii* (2005) désignant ainsi l'ensemble des connaissances qui permettent de lire un texte avec un « regard cultivé ». Il s'agit de savoirs que je qualifie de *disciplinaires* qui reposent sur un minimum de connaissances de l'objet livre et du métalangage permettant de nommer les éléments du paratexte. Dans le cadre du DI, ils sont un enjeu (tout relatif soit-il) puisqu'ils accompagnent et permettent de construire le métatexte.

*C11 154 E1 : oui c'est un anglais qui l'a fait/ben ça fait vrai/on s'i croirait*
*C11 155 M : OK/c'est un anglais qui l'a fait*
*C11 156 E1 : qui a créé le truc*
*C11 157 E2 : l'histoire*
*C11 158 M : bon alors comment ça s'appelle celui qui a créé le truc histoire ?*
*C11 159 E2 : Ronald*
*C11 160 E1 : Dahl*
*C11 170 M : Roald Dahl + est-ce qu'on dit qu'il a créé ?*
*C11 171 E2 : il l'a raconté*
*C11 172 E1 : ouais// il l'a écrit*
*C11 173 M : alors quelqu'un qui a écrit l'histoire comment ça s'appelle ?*
*C11 174 E1 : ben l'auteur*
*C11 175 M : oui/voilà/c'est une manie de maitresse des fois il nous faut le mot qu'on a dans notre tête ++ bon alors pour aujourd'hui je vous avais demandé de faire quelque chose*

La maitrise de la langue constitue une autre exigence et cela, quel que soit le contexte socioculturel de l'école. Dans la classe C9, l'enseignant interroge plusieurs élèves en quête d'une formulation de réponse qui lui sied[215] :

*C9 257. M : et ce serait la raison pour laquelle il est devenu leur petit chef +++ tu es d'accord toi ? allez /// lis-moi ce que tu as écrit*
*C9 258. E23 : c'est cette nuit-là que Yann nous a commandés et qu'il nous a dit quoi faire*

215. L'échange porte sur le roman de Jean-claude Mourlevat, *L'enfant Océan*.

*C9 259. M : et quoi faire ++ alors est-ce que vous êtes d'accord avec la phrase d'A. E21 ? non c'est pas ça ?*
*C9 260. Cl : oui/non*
*C9 261. M : c'est pas ça + qui a répondu à peu près de la même manière qu'A. E21 + alors S. E15 tu as levé la main tu dis ce que tu as écrit ?*
*C9 262. E15 : c'est Yann qui nous disait ce qu'il fallait faire et où aller*
*C9 263. M : ouais ::: ++ qu'as-tu écrit toi ?*
*C9 264. E3 : c'est Yann/ cette nuit là qui nous a entraînés dehors*
*C9 265. M : ouais ::: M. E25 ?*
*C9 266. E25 : c'est cette nuit-là que Yann décida de tout*
*C9 267. M : c'est cette nuit-là que Yann décida de tout ++ et toi M. E17 ?*
*C9 268. E17 : parce que Yann voulait se perdre dans la nuit*
*C9 269. M : je n'ai pas bien saisi ce que tu as dit*
*C9 270. E17 : parce que Yann voulait se perdre dans la nuit*
*C9 271. M : d'accord +++ oui*
*C9 272. E22 : parce que c'est Yann que les emmène dehors*
*C9 273. M : alors qui a mieux exprimé la réponse ?*
*C9 274. E23 : S. E15 c'était bien*
*C9 275. M : S. E15 ++ c'était bien ?*
*C9 276. E14 : M. E17*
*C9. 277. M : M. E17 aussi + bon ++ on va peut-être garder la phrase d'A. E21 puisque c'est lui qui a donné le sens +, mais il y a quelque chose qui me gêne à la fin c'est le quoi faire+ alors comment on va l'améliorer ?+++ relis-nous ta phrase et on va l'améliorer*

Les questions aux tours de paroles 259, 261 et 273 montrent que l'attention de l'enseignant ne porte pas sur le contenu de la réponse, mais sur la phrase et plus précisément sur sa construction syntaxique. Finalement, il décide de revenir sur la construction de la phrase : « alors comment on va l'améliorer ? ». Les élèves n'ont pas décodé cette attente, ils étaient plus attentifs au contenu des réponses.

### 2.1.3 Vérifier des savoirs *disciplinaires*

À certains moments, les enseignants convoquent d'autres savoirs de la discipline plus ou moins en lien avec l'activité en cours. Je dirais qu'il est question d'un geste professionnel guidé par une conception de la discipline *français* et un souci d'accompagner le transfert du savoir scolaire en général. Certains enseignants créent ainsi des ponts, des schèmes mnésiques entre les séances d'apprentissage. De manière assez générale cela concerne un travail souvent métalangagier en lien avec les apprentissages de l'ORL. Dans la classe C4, il faut identifier qu'une expression du texte est au sens figuré :

*C4 128 M : alors qu'est-ce que c'est ?*
*C4 129 E3 : c'est une expression*
*C4 130 M : oui on avait vu ça la semaine dernière*
*C4 131 E5 : c'est du sens figuré*
*C4 132 M : oui très bien c'est du sens figuré ++ alors il est englouti pas le livre/il est très attiré par la lecture//est-ce que vous seriez dans le même état d'esprit que lui ?*

Dans d'autres classes, le travail peut porter sur la correction de la langue. C'est le cas dans la classe C9, l'élève E21 emploie mal la négation, ce qui donne lieu à une révision de la forme négative des phrases :

*C9 185 E21 : y a que ceux qui font rien qui ne se trompent pas*
*C9 186 M : bien/et ben là vous allez écrire + y a que ceux qui font rien qui se trompent pas ++ essayez de commencer par il*
*C9 187 E16 : c'est facile*
*[L'enseignant note la phrase au tableau]*
*C9 190 M : là maintenant tu as le droit d'écrire maintenant (19'53) [l'enseignant passe voir les productions des élèves] (20'56) alors la question elle est simple ++ parce que je ne suis pas trop d'accord avec certains ++ quel est le type + quelle est la forme plutôt de la phrase ?*
*C9 191 E ? : la forme ?*
*C9 192 M : quelle est la forme plutôt de la phrase que vous venez d'écrire ? ++ la forme de cette phrase ++ M.E19 ?*
*C9 193 E19 : c'est une phrase négative*
*C9 194 M : une phrase négative + et pour former une phrase négative on a besoin de quoi ? Oscar ?*
*C9 195 E13 : [silence]*
*C9 196 M : qu'est-ce qu'il y a toujours dans une phrase négative*
*C9 197 E13 : la négation*
*C9 198 M : la négation/une locution adverbiale négative + d'accord/hein bien/alors donne-moi un exemple de négation ? O. E13 !*
*C9 199 E13 : pas*
*C9 200 M : alors est-ce que ce mot c'est ce qu'on emploie pour former une phrase négative*
*C9 201 E16 : ne pas*
*C9 202 M : ne pas ++ alors +++ alors donne-moi une autre forme + une autre locution adverbiale négative euh ::: + R. E2 ?*
*C9 203 E2 : non*
*C9 204 M : oui/non/oui, mais pour former une phrase de forme négative*
*C9 205 E20 : ne + jamais*
*C9 206 M : ne jamais*

*C9 207 E20 : « n » apostrophe quelque chose pas*
*C9 208 M : hum*
*C9 209 E5 : il « n » apostrophe est pas mort*

Parfois le lien porte sur les activités de la classe. Dans la classe C3, le texte d'Hélène Montardre, *Au pied du mur*, décrit les effets d'une impressionnante tempête, le lit de la rivière disparaissant ; c'est l'occasion de rappeler le texte d'une dictée lors duquel les élèves ont déjà rencontré l'expression : « lit de la rivière ». C'est un travail singulier qui a lieu dans certaines classes et qui dénote une conception du *français* non pas transversale, mais décloisonnée :

*C3 106 M : le lit de la rivière n'existe plus + ça me rappelle quelque chose ça + ça ne vous rappelle rien/le lit de la rivière n'existe plus +++*
*C3 107 E 14 : à la dictée*
*C3 108 M : à la dictée je ne sais plus combien sur le dégel en Montagne + là c'est pas un dégel/c'est à cause des pluies et le lit n'existe plus*

J'observe le même phénomène dans la séquence suivante où un élève, E5 de la classe C3, lit le texte jusqu'à la rencontre avec l'adverbe *tout*, qui déclenche une discussion sur l'analyse grammaticale du terme :

*C3 13 E5 : tout vêtus de blancheur*
*C3 14 M : tout vêtus de blancheur + tiens « tout » en fait +++ vêtus est au pluriel et tout alors +++ pourquoi ?*
*C3 15 E6 : ça s'écrit tout le temps « t » « o » « u » « t » au masculin*
*C3 16 M : ah non +++ vêtus eu féminin c'est « v » « e » « t » « u » « e »/hein ++ alors pourquoi ?*
*C3 17 E7 : parce que c'est les grands sapins tout vêtus*
*C3 18 M : ben ouais, mais pourquoi ? pourquoi tout n'est pas « t » « o » « u » « s »*
*C3 19 E1 : parce qu'on peut dire tout à fait*
*C3 20 M : on y est/tout à fait donc « t » « o » « u » « t » ++ bien*

La correction syntaxique peut se faire *naturellement* sans que la situation donne lieu à une réflexion collective. C'est le cas en C11 où l'enseignante ne recourt jamais à des tâches régulatrices sur la langue, conférant ainsi aux échanges en situation de DI une autre finalité :

*C11 380 E1 : ben ouais puisqu'ils sont restés deux ans + ils ne sont jamais descendus donc peut-être qu'ils sont <mourus>/<mouris>*
*C11 381 E2 : <muris>*
*C11 382 M : ils sont morts*

Les exigences peuvent porter sur le lexique, en particulier sur une prononciation correcte et une compréhension des termes employés.

*C7 490 E3 : madame on va savoir comment <Perdrix> [prononce le x] a été attrapée*
*C7 491 M : comment tu dis <PERDRI> ?*
*C7 492 E3 : ben <ch'ais> pas moi*
*C7 493 M : perdrix/tu ne connais pas ? c'est quoi une perdrix ?*
*C7 494 Cl : un oiseau*
*C7 494 M : un oiseau ++ répète perdrix + dis bien perdrix*
*C7 495 E3 : perdrix*

Ces exigences, qui se traduisent par des actes langagiers évaluatifs et qui ponctuent les séances, éclairent la dimension disciplinaire du genre. Le DI est dans certaines classes, comme toute activité en *français*, un lieu d'apprentissage scolaire de la langue et des normes attendues. Ces exigences contribuent aussi à délimiter les enjeux du *contrat didactique* et de la *communauté discursive* en jeu, c'est-à-dire qu'elles formatent le genre discursif métatextuel. Je pense que ces actes − entre autres − expliquent la perception que les élèves construisent de ces séances comme relevant essentiellement du *français*. Il est tout à fait notable, par ailleurs, que dans certaines classes (C5 ; C6 ; C11) les enseignantes ne recourent pas au traitement des corrections formelles de la langue, ces corrections sont apportées dans le flux des échanges. Il me semble que deux paramètres peuvent expliquer cette spécificité. Tout d'abord la situation de lecture dans ces trois classes est identique : il s'agit d'un retour sur un texte lu intégralement. Ces enseignantes maintiennent l'attention des élèves sur leur lecture déjà effectuée et l'expression de leur compréhension, de leur gout et surtout des *bougés* possibles. Ensuite, ces enseignantes qui expriment un rapport subjectif à la littérature, valorisent le contenu, l'usage d'un métalangage approprié (C5 : l'ordre de la présentation d'un texte ; C6 : le rôle de l'image ; C11 : identifier correctement l'auteur) et sont moins exigeantes sur la forme des réponses. Le style s'invente en fonction de la situation de lecture qui à son tour dépend d'une conception de l'enseignement de la littérature et du DI.

Nonobstant, je rejoins l'avis d'Annick Mauffray, qui relevant ces actes en 1969 et en 1995 les qualifiait de : « corrections formelles » (Mauffray, *ibid.* p. 38) et les considérait comme des actes de second plan. Ils reposent sur des activités que je nomme régulatrices (*supra* p. 273, *sqq*.). Ce statut de second plan ne dévalorise pas ces actes, il montre à mon sens qu'ils sont un leitmotiv de la leçon de *français* qui trouve dans certaines pratiques du DI

une place. Par ailleurs, ce statut de second plan ne témoigne à mon sens pas de la baisse de l'exigence concernant la forme des réponses qui dans certaines classes est vraiment très régulière. Les enseignants, en 2007 et en situation de DI se contentent peu de « réponse-mot » comme en 1971 (Marchand, 1971, p. 99 *sqq.*), leur objectif n'est pas de « contrôler et soutenir l'attention des élèves » (*ibid.* p. 105), mais de les amener à construire un discours *cohérent* sur le texte ou sur leur lecture du texte.

## 2.2 Structurer l'élaboration du métatexte

Les actes langagiers que je présente portent sur les tâches structurantes (*supra* p. 282) des séances et participent à l'élaboration du métatexte. Les actes langagiers des enseignants montrent comment ils prennent en compte les propos des élèves pour créer la confrontation des avis.

### 2.2.1 Prendre en compte les propos des élèves

Les enseignants répètent, reformulent et transforment les propos des élèves ; ce sont des actes langagiers récurrents de l'action pédagogique. Ces actes ont plusieurs fonctions[216]. Un énoncé est ainsi retenu, reformulé et soumis à l'ensemble de la classe. Cette reformulation valide ou interroge la proposition faite. La reformulation d'un énoncé peut aussi être destinée à son propre émetteur pour qu'il amplifie, clarifie, explique. Les transformations sont variables, elles peuvent constituer une correction ou ajouter une autre valeur à ces énoncés : transformer une affirmation en hypothèse. Elles peuvent aussi être la trace d'une manipulation de cette parole. Dans la classe C5, l'enseignante insiste sur un critère qu'elle impose *presque* aux élèves ; la lecture du *secret de grand-père* de Morpugo leur aurait plu parce qu'ils y auraient trouvé de l'humour (C5 : 28 ; 30 ; 46 ; 56 ; 72 ; 301 ; 319).

Conjointement à ces actes de langage, les enseignants formulent régulièrement des synthèses des propos et des idées qui se construisent dans l'interaction des échanges. D'autres actes langagiers accompagnant la structuration de la pensée, du raisonnement, du sens sont à noter. L'usage des connecteurs logiques est un indice remarquable. L'enseignant MC10 recourt de façon quasi systématique à la conjonction de coordination *donc* qui structure ses énoncés et témoigne de son intention à démontrer, à accompagner le raisonnement de ses élèves, à structurer les tâches de la séance :

216. *Cf.* les travaux de Claudine Garcia-Debanc (1996, 1997) mais aussi l'article de Michel Tozzi (2002b) qui soulignent l'intérêt de la reformulation dans la construction de la pensée.

*C10 33 M : d'accord ++ donc on avait finalement dit qu'il avait le sens du commerce et qu'il allait se servir certainement de la momie pour obtenir des choses ++ donc nous on va continuer donc maintenant je vais vous distribuer un texte/découpé en morceaux/qui est la suite et vous allez essayer de trouver l'ordre + donc il y aura plusieurs morceaux et alors je vais vous le distribuer/déjà et je vous donnerai la consigne exacte tout à l'heure*

Dans toutes les classes, la conjonction *donc* planifie les tâches comme si les enseignants avaient à démontrer, à partager avec les élèves la logique interne de la situation de lecture qui résulte de leur travail de préparation[217]. L'adverbe *alors* et le recours au présentatif *c'est que* jouent le même rôle. Ainsi, l'enseignant MC3 verbalise le raisonnement en œuvre qui sous-tend les réponses des élèves. Cet acte langagier valide la réponse et son processus :

*C3 62 M : aucun ne résistait ni les plus grands (+++) ni les plus gros (+++) donc si aucun ne résiste (+) les gros arbres non plus (+) c'était bien faux*

*C3 100 M : alors on a Odette/la mère de Pierrot*
*C3 101 E10 : descendit les escaliers*
*C3 102 M : alors quand on descend les escaliers (++) c'est qu'on est ? hein [se lève]*
*C3 103 CL : à l'étage*

Enfin, MC8 imagine et verbalise parfois le raisonnement des élèves. Cet acte peut interpréter la réponse d'une élève :

*C8 105 E10 : parce qu'ils ont parlé du révérend Pickett*
*C8 106 M : oui juste avant c'est comme ça tous les dimanches avec le révérend Pickett et il ajoutait/c'est donc lui qui parle/tu es d'accord ? +++ L. E17 ?*

Chez l'enseignant MC8, cet acte peut relever d'une pure suggestion au sujet du raisonnement de l'élève :

*C8 108 M : c'est donc le révérend Pickett qui parle et donc tu te dis c'est à l'église/je sais à quelle église on tape des mains/c'est ce que tu es en train*

217. Je reviendrai au chapitre suivant sur l'emploi de cette conjonction dans le métatexte construit par les élèves (*infra,* p. 396).

*de dire ? oui ? ++ et tu + tu interprètes ce qu'a dit R. E9 le snap ce serait un claquement de mains ++ alors vas-y/vas-y essaie*

*C8 405 M : miss Blandish a réussi à ne pas trop me dégoûter de l'ivoire ++ qu'est-ce que ça veut dire ça ? ++ c'est bien T. E14 parce que tu as flairé le coup + tu t'es dit là il doit y avoir quelque chose à interpréter/je ne sais pas l'interpréter, mais ++ ça doit être ça/t'as raison + elle a réussi à ne pas trop me dégoûter de l'ivoire +++*

Ces deux extraits éclairent l'acte langagier de l'enseignant qui consiste dans un premier temps à singulariser la réponse : « donc tu te dis », « tu t'es dit là » et à nommer l'élève ; puis dans un second temps, il verbalise le raisonnement de l'élève, qu'il suppose déductif, en l'associant à l'acte d'interprétation. Je rappelle que la situation observée porte sur le repérage et le traitement des inférences du texte de *Little Lou* de Jean Claverie. Cet acte langagier est tout à fait caractéristique du style unique de cet enseignant et s'adapte à l'enjeu de la tâche telle qu'il la redéfinit avec ses élèves : lire c'est faire des inférences et c'est par conséquent un travail essentiellement cognitif :

*C8 427 M : [...] il fait une inférence/vous avez compris/il faut chercher dans sa tête ce que l'image veut dire + et vous voyez le nombre d'images qu'il faut interpréter à chaque fois [...]*

Ces actes langagiers révèlent les styles de pratiques du DI de chaque enseignant dans sa singularité, mais ils permettent aussi d'identifier des actes réguliers en œuvre dans les pratiques du DI. Toutefois, s'ils se spécifient dans cette pratique, ils sont en partie observables dans les leçons de 1969 et de 1995. Les « mécanismes syntagmatiques » que relève Frank Marchand (1971, p. 98 *sq.*) – « intégrer », « répéter », « poursuivre » (*ibid.*) – caractérisent les actes langagiers des enseignants pour structurer les propos et les interventions des élèves. D'autres mécanismes apparaissent de façon plus récurrente en 1995 et en 2007, en situation de DI. Annick Mauffray qualifie la situation qu'elle observe de « débat » en s'appuyant sur certains actes langagiers des enseignants : les répétitions ; le questionnement sur les réponses ; l'emploi des coordinateurs *donc* et, *mais ;* et les encouragements des enseignants, ce que j'observe également. Ce sont des actes et des gestes d'enseignement, qui se spécifient et se singularisent dans la pratique du DI, par leur récurrence et leur effet stylistique, qui révèle à chaque fois un accompagnement gestuel de la tâche proposée aux élèves, et la conception du genre de chaque enseignant.

### 2.2.2 Créer la discussion pour résoudre ou créer un problème de compréhension

La conception que les enseignants ont de l'enjeu des interactions les amène à des modes de gestions particuliers et caractéristiques de la situation de DI. La discussion qu'ils animent crée de mini-situations de résolution de problèmes de compréhension. Ces situations se prolongent bien souvent et les enseignants peuvent extraire la situation du texte (détextualisé) pour la généraliser et demander aux élèves d'y réfléchir comme une situation réelle. Je reviendrai sur le statut du texte lors de ces séances (*infra,* p. 365). Je cite ici une séquence caractéristique qui permet en même temps d'éclairer le rôle du style des enseignants. Dans la classe C10, un élève conteste l'ordre proposé pour reconstituer le texte puzzle, ce qui permet d'ouvrir le débat sur le rôle d'un personnage qui vient d'apparaitre dans l'histoire :

*C10 213 E7 : m'sieur ça peut pas être le « E » parce qu'il dit qu'il salua/qu'est-ce que tu transportes ?*
*C10 214 M : oui je sais et ça impliquerait quoi ?*
*C10 215 E3 : qu'est-ce que tu transpostes/ça veut dire/ben j'sais pas moi, mais*
*C10 216 E15 : c'est une question/qu'est-ce que tu transpostes ?*
*C10 217 M : oui, mais justement il s'est adressé comme ça euh :: cet homme là à lui + qu'est-ce qu'on aurait pu penser de lui ?*
*C10 218 E3: ben que c'est un*
*C10 219 E14 : qui savait que*
*C10 220 E8 : il veut savoir*
*C10 221 M : ouais qu'est-ce que ça veut dire quand on est comme ça ?*
*C10 222 E8 : on est curieux*
*C10 223 M : curieux/ouais c'est même plus/pire/un mot plus dur*
*C10 224 E15 : un mendiant*
*C10 225 M : pire/plus dur que curieux + ben ouais, mais c'est une curiosité qui est/on peut dire mal placé + presque*
*C10 226 E9 : un mêle-tout*
*C10 227 E3 : un malpoli /m'sieur*
*C10 228 M : alors pas un malpoli on dira*
*C10 229 E9 : un mal élevé*
*C10 230 M : impoli/injurieux*
*C10 231 E12 : ah un sal*
*C10 232 M : bon c'est pas ça, mais c'est malpoli de rencontrer quelqu'un pour la première fois et tout de suite tu vas lui demander ben qu'est-ce que tu fais/qu'est-ce que tu transportes + d'abord en général/on commence par des généralités + et que fait-il déjà cet homme + A. E3?*
*C10 233 E3 : [silence]*

Le processus de généralisation est repérable à deux reprises dans les énoncés de l'enseignant MC10 (tours : 221 et 232) et encadre toute une série de propositions erronées. Ces propositions ne concernent pas le texte, mais une analyse d'un comportement général pour pouvoir réfléchir au comportement du personnage. Or, mon analyse de la situation m'amène à considérer que ce mélange entre le contexte de la narration et le contexte réel perturbe les élèves. En effet, lorsque l'enseignant retourne au questionnement sur le texte, la situation se débloque :

*C10 234 M : S.E23/qu'est-ce qu'il fait cet homme ? + S. E23 c'est à moi que tu parles*
*C10 235 E23 : [silence]*
*C10 236 M : G. E11/ qu'est-ce qu'il fait cet homme ?*
*C10 237 E11 : il va/il veut voler la momie parce qu'il est orphelin/ l'homme*
*C10 238 M : il fait ça l'homme ?*
*C10 239 Cl : NON*
*C10 240 M : cet homme qui écrit qu'est-ce qu'il fait exactement ? O. E24?*
*C10 241 E24: [silence]*
*C10 242 M: A. E25*
*C10 243 E25: [silence]*
*C10 244 M : I. E19*
*C10 245 E19 : il raconte des histoires de // oasis*
*C10 246 M : des histoires de // oasis ?*
*C10 247 E21 : des indices/des indices [debout bras levé]*
*C10 248 M : Chut pas tous en même ++ T. E22 ?*
*C10 249 E22 : il note ce qui se passe dans l'oasis*
*C10 250 M : ah ::: attention il faut être précis il note tout ce qui se passe dans l'oasis +++ d'accord et qu'est-ce qu'il note ? il se passe des choses intéressantes ou pas ?*

Dans cette classe, l'enseignant convoque les références culturelles des élèves, mais aussi la paraphrase du texte comme moyen de construction du texte. Je retrouve une situation similaire dans la classe C8 (C8 : 334-378)[218] où l'enseignant ne validant pas explicitement la première proposition (C8 : 336) faite par une élève, embarque les autres élèves dans une *folle* spéculation. La première réponse n'est ni fausse, ni correcte, elle ne correspond pas à son attente. Pour lui, il faudrait se mettre dans la tête de maman pour comprendre les raisons pour lesquelles, elle pense qu'être révérend est un « bon job », ce qui est déconcertant pour les élèves. Contrairement à MC10, il ne se réfère, à aucun moment, au texte comme lieu

218. Il s'agit d'une séquence que j'ai déjà analysée pour montrer l'absence d'entraide entre les élèves (*supra*, p. 307).

d'élucidation de l'inférence. Pour lui, le traitement des inférences se fait exclusivement en mobilisant des connaissances culturelles, en analysant le texte à partir de pratiques sociales qu'ils supposent partagées par les élèves.

Ce qui différencie ces deux enseignants dans l'imposition de références culturelles réside dans les raisons pour lesquelles ils y recourent. Pour MC10, c'est une piste pour résoudre les incompréhensions qu'il relève dans les discours des élèves, il y renonce dès que c'est peu fructueux. MC8 y recourt comme modalité de gestion des interactions des élèves en situation de DI. C'est observable à plusieurs reprises ; il ne se contente pas de la réponse des élèves et attend surtout une discussion qui problématise, qui amène la réflexion et lui permette de créer de la confrontation… Le même geste est ainsi convoqué pour des raisons différentes, il aboutit à des effets variés et contribue à créer le style de chacun.

### 2.2.3 La confrontation des énoncés

Confronter les idées, les avis, les interprétations est une intention verbalisée par les enseignants de façon unanime et qui met en valeur une conception du genre. En analysant *supra* (p. 299) les interactions entre élèves, il est apparu que cette intention résulte de la volonté des enseignants d'autoriser ces modes d'échanges ou de les refuser, reporter, etc. Différents gestes ou actes langagiers explicites et/ou implicites (paraverbaux) accompagnent cette intention. Dans la classe C9, l'enseignant s'adresse tantôt à une rangée tantôt à l'autre[219] et interroge les élèves avec l'intention de créer un désaccord ou de permettre qu'une autre réponse puisse se verbaliser :

> *C9 23. M : dans la chambre + rappelez-vous les chapitres précédents ++ dans la chambre ils sont couchés où ça ? [se tourne vers la rangée de droite]*
> *C9 24 E8 : près de l'escalier*
> *C9 25 M : alors O. E8 elle dit près de l'escalier/vous êtes d'accord vous ? [se tourne vers la rangée de gauche]*
> *C9 26 E rangée de gauche : NON*
> *C9 27 E 8 : non il est petit*
> *C9 28 M : alors tu dis il est petit [se tourne vers la rangée de droite]*

219. Les tables disposées en deux rangées de chaque coté de la classe laissent une allée centrale où l'enseignant est le plus souvent placé pendant la situation de lecture. Lors de la séance de géographie, également observée, l'enseignant était prêt du tableau où se trouvaient les cartes et les documents. Sa place dans l'espace de la classe, évolue en fonction des situations d'apprentissage.

*C9 29 E8 : ben quand on grandit plus on est loin de l'escalier parce que les parents ils/dès qu'ils entendent quelque chose ils ont peur qu'il se passe quelque chose*
*C9 30 E6 : c'est pour protéger les petits*
*C9 31 M : [se tourne vers la rangée de gauche] c'est volontaire de mettre les petits plus près/c'est pour les frapper ?*
*C9 32 E8 : non [le maitre se tourne vers la rangée de droite]*
*C9 33 E6 : non*
*C9 34 M : bon non/c'est pour quelle raison ?*
*C9 35 E8 : les petits <i> peut leur arriver quelque chose et comme ça ils les entendent*
*C9 36 M : ah c'est peut-être pour les entendre généralement [se tourne vers la rangée de gauche] et les grands reculent et Yann qui est le plus petit donc il est au premier + où est-ce qu'il se situe ?*

Les tours de parole 25-28 sont particulièrement éclairants de cette intention qui structure toute la séance. Les élèves de la rangée de gauche déclarent tous unanimement qu'ils ne sont pas d'accord avec la proposition de l'élève E8, située dans la rangée de droite, sous l'impulsion implicite de l'enseignant : « alors O. E8 elle dit près de l'escalier/vous êtes d'accord//vous ? ». Il y a ainsi dans cette classe une modalité de communication, certes implicite, mais dont les codes sont bien maîtrisés par les élèves. Les deux rangées fonctionnent comme deux acteurs du débat dont l'objet est de verbaliser des divergences, ce qui relève à mon avis du sens que l'enseignant confère à la notion de débat et à la spécificité des séances de DI.

De façon plus explicite, la confrontation se crée par la construction de la singularité des énoncés des élèves. Régulièrement, les enseignants reformulent les énoncés des élèves en leur attribuant un statut singulier d'auteur : « tu veux dire » ; « tu dis que » ; « tu es d'accord » ; « tu penses que ». Cette singularisation soumet l'énoncé à la discussion ou permet d'identifier les opinions divergentes, comme dans l'extrait ci-dessous :

*C6 9 M : Alors/les avis sont partagés/on a C. E2/J. E4 et S. E3 qui sont d'accord sur le dessin/si vous parlez tous en même temps on n'entend rien /*
*C6 10 M : S. E3 + l'histoire des dessins*
*C6 11 E3 : Ben c'est nul*
*C6 12 M : Et pourquoi ?*
*C6 13E2 : ouais avec les grands là ::: qui comprennent rien*

*C6 14 M : tu veux dire les parents/ils ne comprennent pas/ OH ::: on ne va pas s'entendre ! [silence, 15''] ALORS S. E3 tu dis que ça ressemble à un chapeau*
*C6 15 E5 : non ce qui est gênant c'est les grandes personnes/comme C. E2*
*C6 16 M : d'accord/toi tu es d'accord avec C. E2 tu n'as pas apprécié que les grandes personnes ne comprennent pas*
*C6 17 E2 : ouais/ce n'est pas normal des parents qui ne comprennent pas/ça fait drô:::le*
*C6 18 M : tu penses que ce n'est pas gentil pour les adultes/des parents qui ne comprennent pas ?*

L'étayage de l'enseignante MC6 contribue non seulement à l'explicitation des idées des élèves, mais aussi à mettre en évidence les avis contraires, les arguments des uns et des autres. La construction de ces divergences anime la discussion. Cependant très régulièrement, la clôture des séquences thématiques dans cette classe réside en une quête de consensus. La fin de cette séquence est très représentative de la pratique de l'enseignante MC6, mais aussi des séances observées en général :

*C6 22 M : alors donne ton avis M.E4*
*C6 23 E4 : oui moi j'ai bien aimé c'était marrant/des adultes qui ne comprennent pas la même chose/c'est normal parce qu'ils n'appartiennent plus au monde des enfants et leurs yeux ne voient que des choses d'adulte + ils sont très sérieux et en fait ils ne voient plus rien + rien du monde de l'enfant/ils ne savent plus imaginer*
*C6 24 M : d'accord toi tu penses que c'est ce que l'auteur a voulu nous dire en écrivant ce passage + le monde de l'enfance est éloigné de celui des adultes et ils ont du mal à se comprendre + ils ne voient plus les choses de la même façon !*
*C6 25 E4 : OUI c'est ça !*
*C6 26 E5 : ben moi je suis pas d'accord*
*C6 27 M : explique S.E5*
*C6 28 E5 : ben c'est peut-être son idée, mais je suis pas d'accord avec ce qu'il dit c'est important de savoir regarder les enfants sinon on ne se comprend plus.*
*C6 29 M : d'accord +, mais est-ce que c'est en contradiction avec ce que dit l'auteur ?*
*C6 30 E5 : ben j'aime pas son idée parce que ça veut dire que si les grands <i> comprennent pas les enfants + ben + ils se moquent ++ ici ils se moquent/<i> s'en fichent de son dessin/ <i> font pas d'effort*

*C6 31 E4 : ben oui c'est la réalité + t'as pas beaucoup d'adultes qui essaient de comprendre/ils ont leurs soucis et nous ben des fois c'est pas intéressant pour eux*
*C6 32 M : AH ++ c'est peut-être ça que veut nous dire l'auteur/il critique l'attitude des adultes ou celle des enfants ?*
*C6 33 E4 : des adultes*
*C6 34 E5 : des adultes*
*C6 35 M : bon/on est tous d'accord/on continue ++ alors qui est-ce qui a aimé autre chose ?*

Les tours de parole 23 et 30 éclairent la nature de la dissension, ces deux élèves confèrent au texte le même sens : le regard des adultes sur le monde de l'enfant pose problème. Mais le ressenti qu'ils expriment en fonction de ce qu'ils mobilisent comme expérience personnelle de cette situation diverge : pour l'élève E5 cette attitude est condamnable et il la juge, pour E4 elle est réelle et il l'accepte. Cette divergence éclaire la façon dont ils construisent le sens de leur lecture et leurs droits de lecteur. L'enseignante analyse cette divergence qu'elle résout en se focalisant sur l'intention de l'auteur (tours 24, 28, 31), qui critique l'attitude des adultes, et amène le consensus comme modalité de clôture de la séquence.

La confrontation des idées est un geste langagier qui caractérise les situations de DI et permet de différencier ces situations de celle qu'analysent Frank Marchand (1971) et Annick Mauffray (1995). Elle pose le constat qu'en 1971, l'enseignant posait des questions, en 1995 il régit la prise de parole (Mauffray, 1995, p. 51). Je dirais qu'en 2007, en situation de DI, l'enseignant organise la confrontation des idées des élèves sur le texte.

## 2.3 Gestion de la construction et la validation du sens[220]

La validation du sens est l'enjeu de la situation de DI que tous les modèles didactiques et la prescription mettent en valeur : c'est à la fois induit par la notion de débat et intrinsèquement liée à celle de l'interprétation. Pourtant le discours des enseignants ne mettait pas plus en valeur ce geste qu'un autre.

Le critère, le plus récurrent, de validation d'une réponse d'élève est le relevé d'indices du texte qui contribue à justifier une réponse. Il arrive que le texte ne puisse être cité parce que le traitement de la validation d'une proposition repose sur un implicite, un blanc du texte.

220. Cette partie est une réécriture d'un article dans *Les cahiers Théodile* (Dias-Chiaruttini, 2008b)

Dans ce cas apparait une autre modalité de validation de la proposition : « c'est plausible », « c'est cohérent » en fonction des connaissances construites au sujet du texte. Cette quête incessante de validation du sens se trouve régulièrement en tension avec l'erreur interprétative qui peut ne pas être gérée ou être abusivement validée.

### 2.3.1 La non-gestion de l'erreur interprétative[221]

Parmi les actes langagiers évoqués au sujet de gestes évaluatifs n'apparait pas celui de la gestion d'une erreur interprétative, d'ailleurs lors des entretiens jamais les enseignants n'évoquent spontanément la gestion de cette erreur spécifique. Je défends, néanmoins, l'idée que cette absence de traitement de l'erreur interprétative qui jamais n'acquiert un statut d'erreur et ne bénéficie d'un traitement didactique en tant que « dysfonctionnement » (Reuter, 2005) dans le processus de construction du sens, est le résultat d'une gestion conscientisée par l'enseignant, qui participe de gestes en œuvre, de leur conception du genre et de leur style. J'évoque trois raisons et trois styles qui me semblent très significatifs des situations observées.

***L'erreur est anticipée***

L'erreur interprétative ne peut se verbaliser en classe parce que les enseignants l'anticipent et la gèrent avant même qu'elle ne se construise (*cf. supra* p. 234 et entretien de MC11, *infra,* p. 719). Dans les classes où les élèves prennent la parole spontanément sans être désignés, la gestion de ces interactions est très spécifique : les enseignants sélectionnent et écartent les propositions d'élèves en intervenant, en reformulant ou en se retirant du jeu des interactions, c'est-à-dire qu'ils ignorent volontairement certaines propositions d'élèves. La situation que je cite *infra,* me semble assez représentative des séances observées. Les élèves ont analysé le paratexte (couverture et table des matières) du roman *Le buveur d'encre* d'Éric Sanvoisin, ils ont repéré la catégorisation du genre fantastique indiqué sur le livre que l'enseignante a explicité et ils ont relevé de nombreux indices au sujet du personnage, le buveur d'encre : le titre d'un chapitre évoque « un vampire » et un autre « un cimetière ». Les élèves en ont déduit qu'il s'agit de l'histoire d'un vampire particulier qui habite dans un cimetière et boit de l'encre. C'est alors qu'un élève induit l'idée que ce personnage serait le fantôme d'un pirate et qu'il cite des indices relevés dans l'objet livre :

221. Ce point est une réécriture partielle d'un article publié dans *Les cahiers Théodile* (Dias-Chiaruttini, 2009b)

*C1 145 E14 : ben euh +++ c'est/ce doit être un fantôme d'un pirate parce que derrière on voit un chapeau de pirate et une épée*
*C1 146 M : [regarde l'élève], mais moi je vous propose +++ vous pouvez laisser votre livre fermé et je vais vous lire le premier chapitre [10 secondes] et puis on va voir si toutes nos suppositions se confirment dans ce premier chapitre donc vous n'avez pas besoin de regarder le livre/juste besoin d'écouter + et écoutez bien parce qu'après on va de nouveau discuter et on va voir si ce qu'on a dit est la bonne solution [10 secondes)*

Ce sont les silences et le regard de l'enseignante qui m'amènent à penser que cette non-gestion d'une proposition qui remet en cause tout le travail effectué auparavant est une décision d'ordre didactique et pédagogique qui constitue un mode de fonctionnement de gestion des interactions lors des DI. Certaines contraintes telles que la durée, la cohérence de la séance et le respect du déroulement prévu par le travail de préparation de l'enseignant peuvent justifier de telles décisions. C'est aussi un style de gestion des erreurs interprétatives que de ne pas les relever (C1 ; C2 ; C4) alors que d'autres enseignants s'arrêteront sur la validation d'une proposition (C7 ; C8 ; C12). Cependant ni l'un, ni l'autre de ces traitements n'est systématique, souvenons-nous que l'enseignante MC11 déclare ignorer volontairement une erreur interprétative parce que son traitement lui semblait trop complexe et intraitable à ce moment-là de la séance par les élèves, elle reporte son traitement (*supra* p. 234), alors même qu'en situation, elle construit divers critères de validation des suites possibles au texte de *La Logeuse* de Roald Dahl (*infra,* p. 386 *sqq*.).

***La proposition erronée n'acquiert pas son statut d'erreur***

L'enseignant MC8, qui revendique « la vérité du moment » comme caractéristique du savoir en construction, développe des gestes en ce sens qui cernent son style. Il crée sans cesse des situations qui problématisent toutes les réponses et favorisent la quête d'une réponse tout autant que la construction du doute. Il peut ainsi retarder la validation d'une réponse (C8 : 377) ou construire l'idée d'une réponse impossible :

*C8 6 E2 : on a aussi vu de qui est-ce qu'il était inspiré le livre*
*C8 7 M : oui et c'était ?*
*C8 9 E2 : Memphis Slim*
*C8 10 M : Memphis Slim oui et on s'est posé une question d'ailleurs/qu'est-ce que c'était ? quelle question on s'est posée à ce sujet-là ? G. E3*
*C8 11 E3 : qui est le fils Slim*

*C8 12 M : qui était le fils Slim et puis euh ::: et il me semble que vous vous étiez posé une question à laquelle on n'avait pas su répondre +*
*C8 13 E4 : est-ce que c'est Little Lou ?*
*C8 14 M : est-ce que Memphis Slim c'était Little Lou ? et est-ce que Little Lou et il y avait plusieurs hypothèses ? est-ce que c'est Memphis Slim ?*
*C8 15 E5 : est-ce que Little Lou c'est l'auteur ?*
*C8 16 M : est-ce que Little Lou c'est l'auteur où est-ce que // c'est une dernière hypothèse ?*
*C8 17 E6 : où est-ce que c'est un personnage inventé ?*
*C8 18 M : où est-ce que c'est un personnage inventé ? bon là on n'a pas vraiment d'éléments pour répondre à ça ++ après ++ allons avancez +++*

pourtant tous les éléments de réponse sont dans l'énoncé de l'élève E2 : *Little Lou* est une histoire qui s'inspire d'un musicien connu. Dès lors aucune des *hypothèses* formulées n'a lieu de l'être, mais elles révèlent ce style particulier de MC8, qui traduit un rapport au savoir et au texte littéraire qui le transforme en situation de discussion, de réflexion et de problématisation, sans que pour autant cela ne devienne une situation-problème.

***L'erreur corrigée n'acquiert pas de statut de dysfonctionnement didactique***

Il arrive que certaines erreurs soient corrigées. Cependant l'activité de correction fait l'économie de traitement didactique, et la proposition abusive, qui peut conduire à une erreur interprétative, ne devient pas un dysfonctionnement à traiter (Reuter, 2005).

*C3 170 M : voilà des druides/ça c'est Gaulois +++ alors après/ah là j'ai vu des réponses intéressantes + les premiers ouvriers sont des*
*C3 171 E12 : des inconnus parce que au début on dit des ouvriers qu'ils sont inconnus*
*C3 172 M : des inconnus + on va pas te dire que c'est faux, mais ce n'est pas vraiment ce qu'on demandait ++ qu'est-ce que l'on demande ? + c'est leur rôle et le rôle des premiers ouvriers qui arrivaient c'est quoi ? les bûcherons + alors certains m'ont mis les voleurs ++ eh/ eh/*
*C3 173 E6 : ben oui c'est les ouvriers*
*C3 174 M : non/les voleurs/tu te trompes + qui est-ce qui était désigné comme étant des voleurs*
*C3 175 E14 : c'est Pierrot qui dit*
*C5 176 M : ah pas Pierrot*
*C5 177 E13 : non c'est les enfants des voleurs*
*C5 178 M : non + Pierrot disait les enfants des bûcherons sont considérés + par Pierrot + comme des voleurs quand il va à l'école et il dit qu'il ne veut pas*

*C5 179 E2 : des voleurs*
*C5 180 M : ah non/qu'est-ce qu'il dit ? qu'est-ce qu'il a refusé ? d'être à côté*
*C5 181 : E10 : d'être à côté [il va au tableau]*

Dans la classe C3, les élèves ont construit un scénario qui mériterait d'être questionné, puisque certains d'entre eux interprètent le refus de Pierrot de s'assoir aux cotés des enfants des ouvriers parce qu'ils les considèrent comme étant des voleurs. Or, dans le texte, c'est le père de Pierrot qui insulte les hommes d'affaires de voleurs ; ceux qui lui ont racheté les terres pour construire l'autoroute. Accusation abusive, puisqu'il s'agit d'une vente à laquelle le père a toutefois le sentiment de consentir sous la contrainte. Elle provoque beaucoup de colère chez ce personnage, dont la vie est considérablement bouleversée par cet évènement. La mère, quant à elle, s'inquiète des effets de cette attitude négative du père sur leur fils ; il est de plus en plus renfermé sur sa colère contre les inconnus qui envahissent ses terres, son village, son école. Cette inquiétude maternelle est à l'origine du dénouement de la situation puisque la mère envoie son fils en vacances à la mer : une expérience qui l'amène à grandir, à quitter le monde de l'enfance et à renoncer à une vie qui semblait toute tracée de génération en génération. Quant à l'association entre les termes « inconnus » et « voleurs », elle relève à la fois d'une mécompréhension du texte et de la question posée. Elle repose sur un « scénario commun »[222] (Eco, 1985, p. 99) que partagent certains élèves qui convoquent indubitablement leur système de valeur. L'enseignant pose juste le fait que cette association n'est pas recevable, mais il ne traite pas son processus de construction et, par conséquent, son processus de déconstruction du scénario que les élèves se construisent au sujet du texte.

***L'erreur invite à l'imagination collective***

Par ailleurs, les propositions *abusives* peuvent être le produit des interactions verbales : l'interprétation ne porte pas sur le texte, mais sur les énoncés des élèves. La courte séquence reproduite *infra,* est très significative des situations rencontrées. Les élèves découvrent l'album, *Les trois cochons* de David Wiesner, il s'agit d'une réécriture moderne du célèbre conte des Trois petits cochons. Les personnages des trois cochons sont, cette fois-ci, propulsés hors de leur histoire au moment où le loup souffle sur leur maisonnette respective. Ils se retrouvent alors dans un nouveau Monde, et vont rencontrer de nouveaux personnages : le chat d'une comptine anglaise et le dragon d'un conte de chevalier. Accompagnés de leurs

222. J'emprunte l'expression à Umberto Eco (1985, p. 99) mais ici elle ne désigne pas une compétence du Lecteur Modèle, ce serait une coopération abusive avec le texte que le sémioticien pourrait qualifier de surinterprétation (1992).

nouveaux amis, ils décident de revenir dans leur « récit » et d'affronter ensemble le loup. La séquence que je reproduis porte sur le moment où les trois cochons aident le dragon à s'enfuir (il est poursuivi par un chevalier : le fils du roi) et reviennent dans leur *monde*. Un élève, E17, formule l'hypothèse qu'il s'agirait d'un rêve, s'appuyant sans doute sur le fait que le texte est surprenant, surréaliste depuis le début. Tout intéressante qu'elle soit, cette hypothèse demeure peu probable, dans la mesure où ce récit rompt avec le pacte fictionnel en libérant les trois petits cochons de leur destin traditionnel, sans concevoir un monde onirique. La compréhension de cette rupture est un objectif d'apprentissage de cette séance comme en témoigne la consigne d'écriture que l'enseignante propose aux élèves : « dans quel livre vous aimeriez bien rentrer et à quel moment de l'histoire ? » (C2 : 432). L'hypothèse du rêve, à peine formulée, évolue, les élèves E10 et E12 proposent l'idée que ce serait le personnage du dragon qui rêverait. L'enseignante MC2 accueille la proposition du rêve et argumente sa validation en mobilisant des savoirs au sujet du rêve et des expériences de rêves qui pourraient être communes à la classe :

*C2 115. E17 : et peut-être que c'est un rêve madame*
*C2 116. M : le rêve de qui ?*
*C2 117. E17 : des cochons*
*C2 118. E10 : non du dragon*
*C2 119. M : du dragon ?*
*C2 120. E10 : oui il rêve qu'il va s'échapper*
*C2 121. E12 : ah ben oui peut-être qu'il était en prison *(debout, tape sur la table)**
*C2 122. M : EH LA je te la donne la parole/ce n'est pas la peine de frapper sur la table*
*C2 123. E12 : il est peut-être prisonnier et il est en train de rêver que les trois petits cochons sont en train de le sauver*
*C2 124. M : donc c'est un rêve/ça arrive hein/on est dans une histoire complètement scabreuse et puis tout d'un coup/pouf/on se réveille et on est dans son lit*

Ce geste de la validation d'une proposition abusive participe du style de l'enseignante et de sa conception du genre DI. Pour elle, l'important est l'expression des élèves et surtout leur imagination et, si c'est nécessaire, cela se fait aux frais du texte. Elle revendique cette utilisation du texte, invite régulièrement les élèves à imaginer, décrète que l'hypothèse la plus probable n'est pas meilleure (C2 : 357 *sq.*).

### 2.3.2 La non-gestion d'éléments signifiants

Conjointement à la validation de propositions qui peuvent apparaitre abusives et relever de la surinterprétation, voire du contresens, il arrive de façon assez récurrente, que les enseignants ne prennent pas en compte le traitement d'implicites et d'ambigüités du texte que les élèves perçoivent. Ce geste de non-gestion d'éléments particulièrement signifiants est observable dans toutes les situations ; il est un effet de la gestion des interactions collectives, des pratiques enseignantes et de leur style. Je pense qu'il est la trace du scénario que les enseignants se sont construit du texte et du débat et qu'ils écartent volontairement certaines propositions qui modifieraient ce scénario. La situation de DI n'est pas intégralement une situation d'improvisation, même si cette dimension est indiscutable et les degrés d'improvisation d'un enseignant à l'autre très variable. Je m'attarde sur la classe C5, dont nous avons vu que l'enseignante est souvent en retrait, favorise l'expression des élèves, mais tient absolument à ce que ces derniers verbalisent leur gout et surtout disent leur plaisir de la lecture du roman de Morpugo. Pourtant, le personnage du grand-père ne partage son secret - il n'a pas appris à lire, et à écrire durant sa courte scolarité - qu'avec deux autres personnages : sa femme décédée et son petit-fils. Sa fille a fait des études et s'est empressée de quitter la maison familiale et évite d'y revenir. Le petit-fils sera l'héritier de l'histoire de la famille où sa mère brille par son absence et le malaise du rejet de ses origines. Il fera le choix contraire à sa mère, après avoir obtenu un diplôme d'ingénieur, il revient à la ferme du grand-père où il laboure avec le vieux tracteur de l'arrière-grand-père. Ce choix final ne fait l'objet d'aucun commentaire[223]. Néanmoins, un élève (E11) constate que « d'autres » (d'autres personnages) ne sont pas dans la confidence. L'identité de ces « autres » n'est pas interrogée, l'enseignante focalise son commentaire sur une hypothétique identification (elle demandera aux élèves d'évoquer leur secret et leur relation avec leurs grands-parents) dans cette relation de confiance entre un grand-père et son petit-fils, à laquelle les élèves s'identifient plus ou moins.

> *C5 48 M : tu as aimé qu'il se confie à son petit-fils ? c'est ça ? c'est la confiance qu'il a en son petit-fils/qui te plait ?*
> *C5 49 E11 : oui parce que :: il l'a pas dit aux autres et puis à son petit-fils il l'a dit*
> *C5 50 M : d'accord +++ c'est une idée importante ça la confiance entre le grand-père et le petit-fils ?*

223. Beaucoup d'élèves n'ont pas terminé la lecture du livre au moment de cette restitution.

*[...]*
*C5 53 E5 : ben ouais moi j'suis d'accord pa(r)ce que on dit pas des secrets à ceux qu'on aime pas !*

La réaction de l'élève E5 est aussi intéressante. Il y a des conditions pour partager les secrets, et c'est précisément ces conditions qui pourraient ici être collectivement interrogées. Ces deux élèves expriment une intuition, une compréhension en construction de l'histoire, que l'enseignante ne prend pas en compte. Finalement un peu plus tard, cet élève formule l'ellipse du texte qu'il a finalement comblée, et qui jamais ne sera relevée dans la discussion :

*C5 63 E5 : moi je croyais les parents ils connaissaient le secret*

L'objectif de l'enseignante est d'amener les élèves à s'exprimer sur ce qu'ils ont aimé et moins aimé et de donner envie de lire ce texte aux élèves qui rencontrent le plus de difficultés face à la lecture d'une œuvre longue. Cet objectif me semble empêcher les élèves d'expliquer ce qu'ils ont lu et ce qui leur a effectivement plu. Le texte étant mis, en partie, entre parenthèses, il s'agit surtout de repérer les personnages et l'enjeu du secret : est-ce une honte de ne pas savoir lire ? L'école est-elle nécessaire ? Les élèves ont-ils des secrets ? Quelle relation entretiennent-ils avec leurs grands-parents ? L'orientation du questionnement de l'enseignante construit un faisceau thématique autour de l'œuvre plutôt que la restitution de la lecture par les élèves. Pourtant, dans cette classe, certains élèves ont lu l'œuvre de Michael Morpugo et ont compris ou ressenti ce que cette histoire suggère. Malgré une discussion orientée, leur lecture du texte émerge, se dit timidement. Des traces discursives de cette compréhension apparaissent, résistent, reviennent et s'effacent dans le jeu des interactions.

La gestion d'un énoncé par son ignorance est un geste fréquent dans ces situations de DI. Elle concerne des énoncés qui parfois sont erronés et peut devenir des obstacles à la compréhension globale du texte, mais elle s'applique aussi à des énoncés qui relèvent d'une interprétation et compréhension très fines du texte. Il en résulte que si le DI confère à l'élève un espace de parole beaucoup plus important qu'en 1969, sa parole reste dominée par des attentes préconstruites de la part des enseignants qui ne permettent pas une gestion de toutes les propositions. Les performances remarquables, parce qu'inattendues ont parfois bien des difficultés à s'imposer et à être traitées par l'enseignant qui sans doute ignore que les élèves en seraient capables (Penloup, 2008). Par ailleurs, la gestion collective de la classe participe à cette gestion modérée de l'ensemble des propositions.

## 3 Styles enseignants et pratiques du genre

Je voudrais terminer ce chapitre par une synthèse des styles observés. Il ne me semble pas possible de rendre compte d'une typologie puisque les styles se caractérisent par leur singularité. Cependant, il est possible d'identifier certains points communs liés à des conceptions partagées du genre disciplinaire, mais aussi de l'enseignement en général. Ces éléments qui permettent des rapprochements caractérisent des effets du style de chaque enseignant plus que le style lui-même.

L'enseignant MC8 s'impose par un style très particulier, sa posture énonciative montre qu'il s'implique très fortement dans la relation de communication. Ses propos sont très subjectifs, il met régulièrement en mots son raisonnement et verbalise celui des élèves. Il valide très rarement de façon spontanée les propos d'élèves, les renvoyant de façon quasi systématique à la classe et ne cesse de créer des mini-situations de résolution d'un problème qu'il pose à la classe. Il est ainsi au service du raisonnement sur le texte plutôt que dans la construction du sens du texte, traitant parfois des implicites qui n'en sont pas. L'enseignant MC3, développe des gestes assez proches. En effet, il recourt à des propos *métadéclaratifs*, il verbalise le raisonnement sous-jacent aux questions posées et travaille ainsi sur la représentation de la tâche. Régulièrement, il déduit le raisonnement des élèves en interprétant leurs réponses. Cependant, son style est plus incisif que celui de MC8, il est en quête de la bonne réponse qui se trouve dans le texte, et du relevé des preuves qui justifient le raisonnement en œuvre dans le traitement de certaines inférences. Il s'implique moins d'un point de vue subjectif et ses critères de validation des réponses sont moins soumis à son jugement personnel qu'à sa lecture du texte : celui-ci est le seul objet de travail.

Les enseignants MC10, MC9 et MC12 travaillent eux aussi sur des situations de lecture en cours. Leurs styles sont moins portés sur le métadéclaratif. Toutefois MC12 valorise le raisonnement des élèves dont elle accompagne la verbalisation et l'explicitation de façon à ce que l'obstacle que les élèves relèvent soit élucidé. Elle ne se focalise pas sur les difficultés que pose le texte, mais celles que rencontrent les élèves ; la compréhension de certaines expressions, de certaines phrases, ou des réactions aux illustrations, etc. Si elle peut en anticiper certaines, elle se trouve plus que les autres enseignants dans une situation improvisée, qu'elle guide en distribuant la parole, en refusant la parole à certains, en écartant des réponses qui « arrivent » trop vite. Elle crée entre les élèves des modalités d'entraide. MC10, structure le raisonnement collectif à travers un usage extrêmement important de la

conjonction *donc*, par rapport aux autres enseignants. Il est très attentif à ce que chaque élève s'exprime, et tente de réguler les interventions en n'accueillant que modérément la spontanéité de certaines réponses, et en cela il s'oppose au style de MC2. Le style de MC9 est très caractéristique d'une communication excessivement codée, les gestes paraverbaux gèrent à eux seuls la mise en scène de la confrontation des deux rangées de sa classe. Il attend des réponses précises et gère les échanges vers la construction de la réponse attendue. Quant à l'enseignante MC7, son style se caractérise essentiellement par sa volonté de valoriser les propos des élèves. Très ferme et exigeante sur la maitrise de la langue, elle travaille beaucoup la reformulation des propos et le respect des règles de prise de parole, un peu comme MC1. Elle aussi très empathique et souligne chaque réussite, où elle s'implique d'un point de vue subjectif, les élèves ayant alors accompli le contrat.

Les enseignantes MC5 et MC6 ont des gestes très proches ainsi que des situations de lecture qui partagent beaucoup de caractéristiques communes. L'œuvre en débat a déjà été lue, il s'agit d'un retour sur la lecture effectuée qui valorise l'expression des gouts et des impressions des élèves qui leur ont permis de construire leur compréhension. Elles sont en retrait, ne s'imposent pas dans les échanges qu'elles structurent en fonction des éléments à aborder dans toute discussion sur un texte : le résumé de l'histoire, les personnages, le passage préféré, le personnage préféré, etc. Elles notent au tableau les propos des élèves et favorisent les interactions et les confrontations des idées puisqu'elles ne valident pas leurs propos, mais demandent régulièrement aux autres élèves de réagir aux réponses proposées et de se situer par rapport à celles-ci. Les séquences thématiques s'achèvent parfois par une quête de consensus. Toutefois, MC5 guide les élèves vers l'expression de ce qui leur a plu particulièrement et tente de faire verbaliser les éléments qui ont permis aux élèves d'achever leur lecture, tout en sachant que pour certains, elle n'est pas achevée. Elle valorise les interventions individuelles et les gouts de chacun, elle peut toutefois induire des réponses quand elles ne se verbalisent pas. Ainsi, c'est elle qui propose l'idée que l'illettrisme du grand-père pourrait susciter un sentiment de honte, de même qu'elle suggère que cette œuvre de Michael Morpugo serait humoristique. Alors que MC6 développe chez les élèves un sens critique et met régulièrement en valeur les incohérences, les éléments énigmatiques de l'œuvre d'Antoine de Saint-Exupéry. Elle ne cherche pas l'adhésion autour d'un gout partagé pour cette œuvre, mais des réactions et l'expression de réceptions très personnelles où l'œuvre peut ne pas être appréciée. L'enseignante MC11, se rapproche de certains de ces gestes qui caractérisent ces deux pratiques du genre. La situation de lecture porte, elle aussi, sur une

lecture intégrale déjà réalisée de la nouvelle *La Logeuse* de Roald Dahl. Comme MC6, elle cherche à traiter la fin *proliférante* de ce texte. La gestion de la classe unique l'amène à favoriser des moments de travail et de discussion en groupe, elle est toutefois très vigilante au temps de parole de chacun et au respect de cette parole par chacun des élèves du cycle 3, prenant ainsi en compte l'hétérogénéité de ses élèves[224]. Elle reçoit toutes les propositions, mais travaille essentiellement sur la justification et de l'élaboration par les élèves des critères de validation de leurs propos.

Les enseignantes MC1, MC2 et MC4 travaillent sur une situation de découverte de texte, certains gestes caractérisent cette situation. Toutefois MC2, valorise l'expression de l'imagination des élèves et crée une dynamique des échanges où la spontanéité des propos et des idées laisse peu de place pour le raisonnement et la validation de chaque proposition. Alors que MC1 et MC4 guident davantage vers des réponses « plausibles », elles nomment régulièrement les élèves, contrairement à MC2 qui ne gère que le flux des idées qui émergent. MC4 explique régulièrement son rapport à la lecture des œuvres, elle précise son attente au sujet des tâches qu'elle leur propose, et explicite la raison de ses choix et de ses questions.

Les styles de gestion des interactions et de la structuration du sens du texte personnalisent et singularisent les gestes du DI et éclairent de façon précise la variabilité des pratiques du genre, en articulation avec d'autres paramètres parmi lesquels ils se développent : le rapport aux élèves ; la situation de lecture ; la finalité conférée à la situation et les objectifs réels de l'enseignant. Chaque pratique du genre est *contextualisée*, unique et non reproductible à l'identique, mais je pense que le style de chaque enseignant modélise chacune de ces pratiques observées à travers des gestes, qui selon les situations de lecture peuvent changer, alors que les styles demeurent spécifiques aux pratiques d'un enseignant. Toutefois chaque style peut évoluer en fonction des paramètres cités *supra*.

## *Éléments de conclusion*

Ces actes et gestes, qui structurent et valident la construction du métatexte, s'élaborent à partir des conceptions de l'enseignement de la littérature, du genre et de l'enseignement en général, et révèlent des styles singuliers de la pratique du genre. Deux résultats me semblent s'imposer : la confrontation des énoncés et la gestion de la validation du sens du texte relèvent

224. Je rappelle qu'il s'agit de la classe unique, le cycle 3 est composé d'une élève de CM2, deux de CM1 et un élève de CE2.

de gestes corporels et d'actes langagiers précis, qui mettent en exergue des styles de pratique du DI. Le texte, l'utilisation du texte ou la dimension communicative se trouvent différemment valorisés par les pratiques enseignantes, sachant que l'utilisation du texte peut être au service de l'imagination, de l'expression orale ou au service d'une conception de la compréhension. Les styles singularisent les gestes et les pratiques du genre qui se développent dans une conception singulière du genre. Ces gestes qui spécifient des pratiques observées du DI rendent également compte des tâches qui apparaissent, s'imposent ou que l'enseignant impose dans l'improvisation pour vérifier l'apprentissage d'une notion déjà rencontrée, qu'elle soit en lien avec l'activité en cours ou ne le soit pas. Dans ce dernier cas, ce sont très souvent des savoirs grammaticaux, voire des règles qui sont rappelées, ces tâches ne sont pas directement liées à l'activité de lecture et de compréhension des élèves, dans les situations observées. Elles font partie de rites disciplinaires et scolaires (C3 ; C4 ; C9). Dans d'autres classes, ces tâches découlent directement des gestes évaluatifs des enseignants, une difficulté de lecture ou de compréhension lexicale est identifiée et traitée dans l'immédiateté de l'action créant un aparté dans la structuration de la séance (C7 ; C8 ; C10 ; C12). Dans trois classes, ces tâches ne trouvent aucun espace (C1 ; C2 ; C5 ; C6 ; C11). Ces tâches que je nomme *régulatrices* sont des effets des styles de gestion des interactions et de la structuration des savoirs en cours, elles contribuent à la singularisation des pratiques et sont des lieux de transformation du genre DI. Ces tâches relèvent de « gestes d'ajustement » (Chabanne & *alii*, 2008), elles gèrent des imprévus didactiques (Bucheton, 2009).

## 4 Conclusion du chapitre

Le format de la communication évolue par rapport aux leçons de 1969 et de 1995 auxquelles je me réfère ; les élèves s'expriment globalement plus et *interagissent* entre eux, même si les échanges qui prennent une forme de coélaboration et coconstruction demeurent assez modestes en fonction des classes. Les interventions des élèves sont plus spontanées qu'en 1969 et les élèves sont coénonciateurs ; leurs interventions ne sont pas uniquement des réponses individuelles adressées au maitre, mais elles construisent ensemble le métatexte : le texte de la leçon. La situation de communication qui caractérise le DI est beaucoup plus complexe que celle de 1969. Les actes langagiers de l'enseignant sont plus nombreux et confèrent aux réponses des élèves une attente autre que celle de maintenir leur attention à l'écoute du discours de l'enseignant. Les postures énonciatives mettent aussi en valeur des modes d'investissement beaucoup plus subjectifs qui influent sur les postures des élèves et

leurs implications dans les interactions. Le métatexte se construit dans une dynamique conversationnelle à plusieurs voix que le maitre dirige − la situation asymétrique demeure entre les interlocuteurs enseignant et élèves −, mais il s'agit d'une situation où les interlocuteurs s'impliquent en tant que sujet de leurs propos et locuteurs des autres, ce qui laisse place à l'expression des réactions et impressions et met en évidence les actes d'improvisation de la gestion de cette communication par les enseignants.

Toutefois, certains points communs apparaissent entre ces trois périodes à travers des actes évaluatifs qui portent sur des activités de « second plan » d'après Annick Mauffray (1995) et que je nomme des *activités régulatrices*. Elles concernent essentiellement la correction formelle de la langue (et, en 2007, de la lecture des élèves à voix haute), mais elles montrent aussi comment un texte littéraire dans une perspective de l'étude du vocabulaire (Marchand, 1971 ; Mauffray 1995) ou de la compréhension du texte est exploité en classe, à travers des tâches et des gestes professionnels, qui évoluent peu, qui sont inscrits dans la mémoire collective des gestes professionnels de l'enseignement du *français*.

Annick Mauffray (1995) considère la leçon qu'elle analyse comme relevant du débat, dans la mesure où les enseignants sollicitent beaucoup les élèves, leur demande de justifier, d'expliciter leurs réponses, et qu'ils répètent, relancent régulièrement les propos des élèves. Les séances de DI se caractérisent aussi par ces mêmes actes langagiers, toutefois, ceux-ci se spécifient par la confrontation des propos des élèves. C'est un résultat essentiel qui caractérise le genre disciplinaire et les conditions de construction du métatexte.

Une autre caractéristique s'impose à travers les séances de DI, c'est le statut de l'erreur interprétative, dont le traitement didactique est un enjeu de toute situation de débat scolaire puisqu'il s'agit de construire avec les élèves les conditions de validation du sens du texte, ou des savoirs en construction (*supra*, p. 47). Or, les interprétations qui relèvent de la surinterprétation ou de contresens sont soit anticipées, soit écartées parce que malvenues au moment où elles s'expriment, soit validées par l'enseignant à partir de critères subjectifs qui s'écartent du texte. Parallèlement, les actes langagiers des enseignants éclairent une attention particulière à exiger de la part des élèves qu'ils justifient, argumentent, valident leurs propositions en se référant au texte. Cette tension me semble d'une part révélatrice du statut de l'erreur à l'école qui a du mal à s'affranchir du poids de la faute et n'acquiert pas souvent son statut de « dysfonctionnement à valeur didactique » (Reuter, 2005). D'autre part, je pense qu'elle est un effet des gestes professionnels et des rapports à l'erreur et à l'interprétation

qu'ont construits les enseignants : les limites de l'interprétation du texte se confrontent aux enjeux que certains enseignants confèrent à ces situations de lecture : expérimenter le doute (MC6 ; MC8) ; laisser en suspens s'il y a doute (MC12) ; argumenter de façon cohérente par rapport au métatexte plus que par rapport au texte (MC1 ; MC3 ; MC4 ; MC5 ; MC11) ; faire preuve d'imagination (MC2) ; s'exprimer dans un langage correct (MC7 ; MC9). Ces gestes, associés à des styles très spécifiques de chacun de ces enseignants, *transforment* le genre DI en une situation scolaire où le texte devient un objet de discussion ouvert à l'expression de toutes les subjectivités, sensibilités, impressions. Les gestes et les styles transforment les genres en pratiques. L'usage du terme *transformer*, tel que je l'emploie, ici, ne signifie pas une quelconque déviance dans la pratique du genre qui le détournerait de ses caractéristiques majeures, de ses enjeux fondamentaux. Je considère qu'il s'agit davantage d'une tension entre le genre et ses pratiques et que celle-ci est constitutive du statut scolaire du genre dans une institution où l'erreur est encore un grand chantier de travail. Les gestes nouveaux, auxquels invite le genre DI, résident précisément dans la structuration de la construction du sens du texte et j'observe des gestes en construction que les styles développent et qui sont amenés à évoluer.

# Chapitre 9. Élaboration du métatexte : Tâches et performances observées en situation de DI

*Les critiques se trompent eux aussi et mettent la référentialité dans le texte quand elle est en fait dans le lecteur, dans l'œil de celui qui regarde.*

*Riffaterre, 1979, p. 93*

## Introduction

Cet ultime chapitre est consacré à l'analyse du métatexte, alors que le précédent s'est attaché à éclairer ses conditions d'élaboration. L'étude porte sur les mêmes documents de recherche, à savoir le tableau *synoptique* qui rend compte de l'enchainement des tâches structurantes (*infra,* annexe 9, p. 758, *sqq*.) et le corpus des transcriptions de séances. Il s'agit de poursuivre la réflexion sur les aspects formels du métatexte construit en situation de DI, et de voir en quoi les tâches scolaires et les activités discursives des élèves sont spécifiques au genre DI et permettent de le caractériser en tant que genre disciplinaire. Je m'intéresse ainsi à ce qui est demandé aux élèves de faire et à ce qu'ils font afin de voir en quoi les performances des élèves permettent de décrire le genre métatextuel, élément essentiel de la définition du DI. Le terme de *performance,* comme je l'ai précisé au chapitre 7, désigne ici ce que je reconstruis d'après mes observations de ce que les élèves font (Daunay, 2008) c'est-à-dire une activité réalisée qu'elle soit réussie ou ratée. La performance m'intéresse en tant que variable descriptive de la pratique du DI et n'est pas étudiée dans une perspective d'analyse des réussites ou des ratés des élèves, mais plutôt en termes de ce qu'ils font et ne font pas en situation de DI. Autrement dit, la norme que j'ai choisie s'appuie sur les caractéristiques du genre construites précédemment aux parties 1 et 2.

Au chapitre précédent, à travers l'analyse des interactions et des styles de gestion de celles-ci, j'ai mis en valeur − entre autres − des performances communicatives des élèves en situation de DI : c'est-à-dire la façon dont ils s'impliquent à travers les postures énonciatives adoptées. Celles-ci résultent en partie du contrat didactique réalisé avec l'enseignant qui participe à leur représentation des attendus de telles séances d'apprentissage, et à l'espace de parole et d'investissement que les enseignants autorisent de façon explicite et implicite. Je voudrais à présent, à travers l'analyse de l'enchainement des tâches, décrire l'activité scolaire que réalisent les élèves, ainsi que leur activité discursive et conclure sur les effets des styles des enseignants sur les performances des élèves, c'est-à-dire identifier des modalités de lecture qui caractérisent le DI. Ce chapitre se structure autour de ces trois points. Tout en identifiant les changements et les résistances que subit le format de la séance de lecture, il caractérise le DI par les performances des élèves qui participent à l'élaboration du métatexte.

# 1 Le DI emprisonné dans un format scolaire

La séance de DI à l'école primaire s'inscrit dans l'histoire de la tradition de cet enseignement dans la discipline *français*. Elle évolue à travers l'émergence des genres disciplinaires et leur transformation. Mon hypothèse est qu'elle résiste aussi à certaines transformations parce qu'elle est prisonnière du format scolaire, c'est-à-dire de certaines contraintes telles que la durée de la séance, le format du texte (extrait, œuvre intégrale, nombre d'exemplaires en classe, etc.) et certaines conventions discursives qui relèvent de son statut scolaire (que dit-on au sujet d'un texte et comment le dit-on ?). Par ailleurs, le processus de renouvèlement des pratiques laisse une place au recyclage qui, de mon point de vue, est à considérer comme une modalité de transformation. L'analyse des séances de DI et du métatexte produit m'a permis d'identifier deux éléments : les tâches recyclées et leur évolution d'une part, et la dérive narrative que subit le texte à travers le métatexte d'autre part. Cette analyse des situations de classe est à mettre en parallèle avec celle que j'ai présentée des manuels scolaires de lecture dont les similitudes m'amènent à penser qu'il s'agit d'une forme scolaire du métatexte qui résiste plus ou moins fortement au changement.

## 1.1 Les tâches recyclées et reconfigurées en situation de DI

À la lecture du tableau de l'enchainement des tâches structurantes, présenté en annexe 9 (*infra,* p. 758), deux constats s'imposent. Tout d'abord les séances de DI s'organisent autour de trois situations de lecture (*supra,* p. 273) : la découverte initiale de l'œuvre ; le retour sur

une lecture achevée de l'œuvre ; la lecture d'un passage d'une œuvre intégrale. Elles rendent ainsi compte de toutes les situations de lecture scolaires que le genre disciplinaire intègre. Ensuite, il apparait des tâches communes à ces différentes pratiques du DI : le questionnaire de lecture ; les productions écrites telles que la suite de texte (C1 ; C4 ; C11), la production d'un dialogue entre des personnages ou raconter une scène en changeant de point de vue (C3) ; la reformulation de l'histoire à l'oral comme à l'écrit (C6 ; C7 ; C8 ; C9 ; C10 ; C11). D'autres tâches sont plus spécifiques à une pratique singulière : le texte puzzle (C10) ; la fiche « j'ai aimé, je n'ai pas aimé » (C6) ; relever les inférences (C8) ; analyser l'image en la confrontant au texte (C7 ; C8 ; C12) ou sans la confronter au texte (C2). Parmi ces tâches, certaines semblent être réinvesties (parce qu'existantes indépendamment du DI : le texte puzzle, la fiche sur le gout, l'étude de l'image) dans une pratique singulière du genre et d'autres me semblent être planifiées par le genre lui-même : rechercher les inférences à traiter. Je considère cette tâche comme ressemblant à une situation-problème qui se programme en fonction d'une conception du genre. Enfin, dans certaines classes, la discussion s'organise autour de questions que posent les enseignantes en respectant un certain rituel[225] (C5 ; C6) ou des questions que soulèvent les élèves (C12). Ces tâches structurantes − celles que les enseignants planifient pour structurer le métatexte − témoignent de tâches nouvelles, du renouveau et du recyclage de tâches de lecture à travers les conceptions et les pratiques du genre disciplinaire DI.

### 1.1.1 Le questionnaire de lecture

Le questionnaire de lecture apparait dans quatre séances observées. Il est en soi un genre de la métatextualité qui se reconfigure dans la pratique du genre DI. Si les modèles du genre s'en écartent, celui-ci peut, comme le fait remarquer Jean-Pascal Simon (2001) être à l'origine d'une situation-problème de lecture plurielle résolue dans l'interactivité. Dans les classes C3 et C9, les enseignants s'inscrivent dans cette perspective, la mise en commun des réponses au questionnaire ouvre et structure la discussion. Toutefois dans la classe C9, le premier questionnaire vise la révision de la notion de registre de langue à partir de certains passages qui permettent d'associer chaque personnage à son registre de langue. Cependant les raisons de cette association ne sont pas interrogées, ni ce qu'elle permet de construire comme connaissance au sujet des personnages. Cet exercice est intégré dans la leçon de lecture

225. Je relève dans le discours des enseignants des traces d'un apprentissage formel du métatexte : « par quoi on commence ? » ; « Que faut-il dire ? » etc.

comme une situation à part entière sans lien véritable avec les deux situations *encadrantes* : rappel chronologique de l'histoire et nouveau questionnaire de compréhension sur les chapitres lus à la maison. Dans la classe C3 la correction du questionnaire, auquel les élèves répondent à l'aide de l'outil informatique, ouvre la discussion sur la justification des réponses en précisant où celles-ci se trouvent dans le texte. Ce questionnaire conçu par l'enseignant oriente toute la discussion. D'ailleurs sa conception a évolué en fonction des pratiques du DI, puisque l'enseignant déclare prévoir des questions qui provoqueront le débat (*cf.* entretien de MC3 : 12). L'une des fonctions de ce questionnaire est de relever des éléments du texte qui permettent de répondre, la discussion porte sur ce relevé d'indices qui aboutit à la reformulation de l'histoire. Ces deux enseignants (MC3 et MC9) valorisent la mémoire reconstruite de l'histoire. L'enseignant MC3 insiste sur le raisonnement déductif qui accompagne les éléments relevés pour reformuler l'histoire, alors que l'enseignant MC9 valorise davantage la construction d'un script de l'histoire en amenant les élèves à mobiliser leurs *scénarios communs* et leurs expériences.

Dans les classes C7 et C8, le questionnaire encadre le débat : dans la classe C7 la séance commence par la correction du questionnaire auquel les élèves ont répondu chez eux ; dans la classe C8, il la clôture. Pourtant, il n'est ni une préparation ni un prolongement des activités menées à l'oral, dans ces deux classes les questionnaires sont extraits de dossiers pédagogiques existants et consultés en ligne[226] et proposent un travail sur les personnages. Le débat s'organise dans la classe C7 autour de la reformulation de l'histoire, du passage lu et l'anticipation du passage à venir, alors que dans la classe C8, les élèves reformulent l'histoire et cherchent dans le passage lu les inférences à effectuer. La présence de ce questionnement pose la question de la délimitation de la séance de DI. J'ai fait le choix de considérer que toutes les activités de la séance sont des composantes du genre disciplinaire. Par conséquent, je considère que les pratiques du genre DI intègrent dans ces classes ces tâches métatextuelles (questionnaire de lecture) juxtaposées à d'autres.

Comme le laissait prévoir le discours des enseignants, les questionnaires écrits de lecture ne disparaissent pas des pratiques, ils se reconfigurent dans la pratique du DI, gardent une place centrale ou en marge et participent aux interactions en classe. Ils peuvent être une tâche de lecture qui se corrige ou qui se réalise en classe indépendamment de la pratique du

226. Ce sont les enseignants qui m'ont indiqué la source de leur questionnaire. Ces documents sont en annexe 10, *infra,* p. 761

DI. Ils sont ainsi associés à celle-ci, du moins dans le continuum temporel des tâches de la classe. Je rappelle que l'enseignante C7 débute par rapport aux autres enseignants, elle n'est titulaire que depuis un an, au moment de notre rencontre. Il est par conséquent difficile de dire qu'elle recycle ses pratiques pour les faire évoluer, elle est dans la construction de celles-ci et dans celle de ses gestes professionnels. Je dirais qu'elle *recycle* ses représentations de la leçon de lecture et donne des questionnaires de compréhension à réaliser à la maison, en parallèle à d'autres tâches de lecture qu'elle favorise en classe, et qui rendent compte de sa conception du DI et de l'apprentissage continué de la lecture.

### 1.1.2 Les tâches de manipulation de texte

Trois tâches de manipulation de textes sont observables : le texte puzzle ; la suite de texte et l'écriture palimpseste en changeant de point de vue.

#### *Le texte puzzle comme situation-problème*

Le texte puzzle en tant que manipulation de texte trouve dans la pratique du DI, une nouvelle place comme tâche structurante des interactions. Pour Annette Béguin (1982, p. 90 *sqq.*) la reconstitution du texte puzzle contrarie la linéarité de la lecture et impose à l'élève de s'adonner au jeu des hypothèses, des interrogations pour reconstituer le texte et sa compréhension. Les divergences de reconstitution sont, d'après Annette Béguin (*ibid.*), des lectures divergentes qui amènent la discussion. Le texte puzzle est censé créer une situation-problème (Meirieu, 1987) qui est traitée par les interactions des élèves et la justification de la reconstruction du texte. L'enseignant MC10 perçoit ces enjeux, il y voit le moyen de favoriser les interactions et d'impliquer ses élèves dans la situation de lecture (*cf. infra* p. 706, *sqq.*). Toutefois, il ne s'agit pas d'un recyclage de pratiques anciennes qui s'adaptent à de nouvelles pratiques d'un autre genre, comme dans les classes précédentes (C3 ; C8 ; C9). La reconstitution du texte puzzle est une nouvelle (au sens de récente) pratique que cet enseignant découvre et associe à sa pratique singulière du genre DI (*cf.* entretien MC10, *infra*, p. 706). Je ne considère pas toutefois qu'il s'agisse du même processus que l'enseignante MC7. Le questionnaire de lecture et le texte puzzle n'ont pas la même place dans l'histoire de l'enseignement de la lecture. De plus, le texte puzzle apparait à l'origine dans des propositions didactiques du second degré (Béguin, 1982). Ce qui n'est pas le cas du questionnaire de lecture qui traverse sous diverses formes les degrés d'enseignement de la discipline, depuis les années 1971 (Chartier, 2008). Cependant tous deux, à des degrés divers,

sont représentés dans les manuels et les fichiers de lecture, indépendamment des recommandations qui concernent le DI.

***La suite de texte***

Produire la suite d'un texte est une tâche fréquente d'opacification d'un texte au même titre que le texte puzzle évoqué précédemment. Il peut amener les élèves à prendre conscience de certaines caractéristiques narratives du texte. Pour Élisabeth Nonnon (1994) la production écrite d'une lacune du texte peut être une aide à la réception des textes par les élèves. Bertrand Daunay (1996) poursuit cette idée en proposant de créer une lacune, qui n'existe pas dans le texte, dans l'objectif de créer une situation-problème pour amener les élèves à prendre conscience de ce qu'ils ne perçoivent pas dans le texte.

Dans les séances que j'observe, cette tâche d'écriture peut être effectuée en classe ou hors classe et participer plus ou moins directement à l'élaboration du métatexte. Dans deux classes (C1 ; C4) cette tâche est un rituel des séances de DI qui s'achèvent par un écrit et sa mise en commun, à l'inverse elle peut devenir une tâche problème pour confronter les élèves à la fin ouverte d'un texte (C11).

Dans les classes C1 et C4, la suite de texte proposée aux élèves ne les confronte à aucune lacune du texte, ne permet d'élucider aucune difficulté de la lecture. De plus, la discussion, qui suit le partage des écrits des élèves, n'est pas l'occasion d'un retour au texte. La suite du texte apparait comme une tâche rituelle de la séance de lecture, indépendamment des difficultés que pose le texte. C'est ainsi que l'enseignante MC4 dit à ses élèves qu'ils seront déçus puisque dans le livre, à ce moment-là de l'intrigue, il ne se passe pas grand-chose, et qu'ils ont fait preuve de beaucoup plus d'imagination que l'auteur (MC4 : 351). En réalité, ils paraissent peu déçus ; ils ont bien saisi l'enjeu de l'activité :

*C4 178 E6 : madame on fait comme d'habitude/on invente comme on veut*
*C4 179 M : oui/il n'y a rien qui change [2 minutes]*

Nous verrons *infra* que la consigne de la suite de texte proposée dans la classe C11 est plus problématisée puisqu'il s'agit de résoudre la prolifération d'une fin ouverte, qui donne alors lieu à une quête de critères de validation des propositions d'élèves.

J'en conclus que la tâche scolaire « imaginer la suite du texte » peut se trouver détournée de sa fonction de situation-problème. Elle peut devenir dans certaines classes un

prétexte à la production d'un *métatexte herpertextualisé* qui n'est plus une aide à la compréhension de la lecture, mais qui participe à une conception du genre DI qui associe tâche orale et tâche écrite. Elle peut toutefois être au service d'une difficulté du texte et devient alors une situation-problème qui invite les élèves à relire le texte.

***Le changement de point de vue***

Cette tâche d'écriture relève de l'écriture-distanciation « qui modifie le système d'énonciation du texte » (Daunay, 2002b, p. 186). Elle est à rapprocher des tâches précédentes de manipulation de texte qui visent une situation-problème pour aider à la compréhension du texte.

L'enseignant MC3 propose deux activités d'écriture à ces élèves de CM1 et de CM2 : « imaginer un dialogue entre les personnages » et « raconter la même scène à partir d'un autre point de vue ». Ce qui, dans les deux cas, amène les élèves à reformuler l'histoire en opérant des changements. Cependant, l'évaluation lors de la mise en commun de ces écrits ne porte que sur les compétences linguistiques et non sur le respect du sens du texte. C'est à partir de cette évaluation que l'enseignant (MC3) organise l'atelier de réécriture du lendemain[227]. Les élèves convoquent dans ces écrits autant leurs connaissances sur le texte lu que leurs connaissances culturelles sur les inondations (le problème du relogement) (*cf. infra,* p. 810 *sq*.). Par ailleurs, ils sont attentifs à exprimer la colère du personnage du père du narrateur, dont les terres viennent d'être inondées et qui a beaucoup perdu dans ce drame. Cet écrit montre que l'activité métatextuelle organisée autour du questionnaire de lecture a permis aux élèves de construire une compréhension assez fine des éléments de l'histoire qu'ils réinvestissent dans leurs écrits.

227. Lors de cet atelier, les élèves doivent retrouver leur production personnelle que l'enseignant a réécrite en changeant certaines tournures de phrases, certaines corrections orthographiques. Ceci amène des échanges où les élèves reconnaissent plus ou moins bien leur texte, acceptent plus ou moins les propositions de l'enseignant, en argumentant leur réfutation. Puis dans une dernière étape, ils réécrivent leur texte en tenant compte des propositions de l'enseignant, dont ils n'ont pas à retenir l'intégralité, et de leur premier jet afin de produire un dernier texte, qu'ils conserveront dans leur cahier. L'écrit de l'enseignant est un écrit intermédiaire, qui parfois volontairement éclaire les contresens auxquels le texte de l'élève invite, et il joue l'effet de miroir qui amène l'élève à relire son texte et à le modifier. J'ai filmé quelques-unes de ces séances « d'atelier de réécriture » qui ne seront pas prises en compte dans le cadre de ce travail. Je rappelle que pour cet enseignant, l'atelier de réécriture est une forme de DI qu'il ne différencie pas de la leçon de lecture dont je rends compte dans ce travail, tout le partage des écrits en fin de séance relève du DI (*cf. supra* p. 218 *sq*.). Pour lui, le DI est un espace d'implication de l'élève sur le texte écrit quel qu'en soit l'auteur.

### 1.1.3 Les animations-lecture

***J'ai aimé/ je n'ai pas aimé***

La tâche écrite « j'ai aimé/je n'ai pas aimé » s'apparente à certaines formes d'animations-lecture que décrit Christian Poslaniec (1990). D'ailleurs, il les considère comme des activités préalables à une pratique du genre DI (Poslaniec & *alii*, 2005). Dans les situations que j'observe, cet écrit participe directement à l'élaboration du métatexte et s'apparente au compte-rendu de lecture, formalisé par la fiche de lecture (Bessonat, 1996 ; Guernier, 2006 ; Privat & Vinson, 1996), qui trouve aujourd'hui écho dans la forme du carnet de lecture (Bois, 1999 ; Chenouf, 2004 ; Lebrun, 2005a ; Poslaniec & *alii*). C'est une variable de ces pratiques que j'analyse ; un écrit qui rend compte d'une lecture réalisée et commentée sous deux critères : j'ai aimé/je n'ai pas aimé.

Je propose d'analyser de façon plus approfondie ces productions des élèves (*infra*, p. 980) puisqu'elles anticipent, préparent et nourrissent la discussion qui s'organise en classe. Elles ne me permettent pas de voir ce que les élèves retiennent du texte qui est lu (comme précédemment), mais comment une première lecture du texte réalisée de façon solitaire évolue dans la mise en commun. Autrement dit, un effet des interactions sur le métatexte des élèves. J'analyse les caractéristiques formelles et le contenu métatextuel, avant de présenter les changements observés entre le métatexte écrit et le métatexte oral de certains élèves.

Dans la classe C6, la forme de cet écrit demeure assez libre. Tant au niveau de la quantité (de trois lignes à trois pages) que des réceptions présentées. Il peut s'agir d'un inventaire plus ou moins organisé sous forme de tableaux, de paragraphes, de listes à cocher, qui rend compte des éléments que les élèves ont lus et appréciés ou moins appréciés. Deux élèves distinguent : avis sur les personnages, avis sur l'histoire puis un avis sur chaque chapitre. D'autres présentent un relevé des éléments appréciés et non appréciés. Ces écrits s'appuient ainsi sur des détails du texte, des mots, des phrases relevées et une lecture globale de l'œuvre. Dans certains cas, il s'agit d'un véritable plaidoyer pour l'œuvre :

> C'est une belle histoire un peu triste à la fin il y avait que je ne connaissais pas et ce qu'il voulait dire ou je les connaissais, mais je ne savais pas ce qu'ils voulaient dire. À mon avis cette histoire peut être aimée par des enfants de huit à onze ans. J'ai aimé le vocabulaire des personnages. Et je trouve que les personnages qui interviennent ont été bien choisis et le passage sur la Terre

> était bien réussi il y a beaucoup de chapitres, mais c'est facile à lire et j'ai aimé ce livre magnifique d'Antoine de Saint-Exupéry. (C6 : E5)[228]

Cet élève réinvestit le travail effectué lors les fiches que les élèves rendent au sujet des lectures libres (*cf.* entretien de l'enseignante MC6 : 34 ; *infra,* p. 652). Pour d'autres élèves le commentaire porte sur cette expérience de lecture et un élément du texte qui les a marqués :

> Je n'aime pas le livre du petit prince parce qu'il n'y a pas d'action. Le secret du renard est important et c'est une belle phrase : on ne voit bien qu'avec son cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux. (Copie anonyme)

Par ailleurs, cet écrit des élèves révèle des formes diverses d'organisation de leur texte. En effet, il peut s'agir d'une reformulation du texte construite à partir de la consigne dichotomique :

> Je n'ai pas aimé le premier personnage il demandait de dessiner un mouton. J'ai bien aimé la fleur qui avait quatre épines. J'ai bien aimé le roi qui ordonne plein de trucs au Petit Prince. J'ai bien aimé les noms des planètes. Je n'ai pas aimé l'homme qui calcule toutes les planètes qu'il possède. J'ai bien aimé le personnage qui allume et éteint son lampadaire toutes les minutes. J'ai bien aimé le renard qui improvise. J'ai bien aimé le buveur qui boit pour oublier qu'il boit. (C6 : E19)

La plupart des écrits sont argumentés. Les élèves recourent très régulièrement aux conjonctions « car » (soixante-quinze occurrences) et « parce que » (douze occurrences)[229]. La copie ci-dessous témoigne d'un argumentaire organisé autour de marqueurs significatifs de la construction de la pensée de l'élève :

> J'ai trouvé le livre amusant, surtout quand le Petit Prince parlait des grandes personnes. Par exemple si vous décrivez une belle maison à une grande personne, elle ne parviendra pas à l'imaginer, mais si vous lui dites : « j'ai vu une maison à 750 000 francs. » elle vous répondra : « qu'elle est belle cette maison. »
> Par contre, je n'ai pas aimé le début de l'histoire quand l'ami du Petit Prince parlait des dessins.
> Les personnages que j'ai préférés sont : l'allumeur de réverbère car c'était sa planète la plus bizarre et donc la plus drôle ; le renard, car il vit une belle histoire d'amitié avec le Petit Prince et le Petit Prince lui-même, car c'est le plus important. Le personnage que j'ai le moins aimé était le serpent, car il est inutile dans l'histoire. (C6 : E8)

228. Je n'ai corrigé que l'orthographe lexicale et grammaticale. Je ne corrige ni la ponctuation ni la syntaxe des phrases.
229. Sur les dix-neuf copies que j'ai pu récupérer dans cette classe.

Les élèves convoquent l'expérience collective de la classe et formulent ainsi des comparaisons avec les personnages de leur spectacle de classe (mademoiselle Harpe)[230] ou le caractère d'un élève de la classe :

> Je n'aime pas la fleur on dirait mademoiselle Harpe (C6 : E14)
> fleur = mademoiselle Harpe trop exigeante (C6 : E18)
> trop de questions il est tenace (Mathieu) (C6 : E12)

Enfin, on trouve des réactions singulières qui vont trouver écho dans les échanges. Si les élèves argumentent pour justifier le choix effectué (ça plait/ça ne plait pas), ils interrogent le texte et rendent compte de ce qui reste en suspens :

> Terre : pas la vérité : pourquoi n'est-il pas arrivé ailleurs ? Il critique inutilement (C6 : E18)
> J'ai aimé la fin de cette histoire d'amitié qui se termine bien, mais on ne sait pas si le petit prince est mort ou vivant. (C6 : E8)
> Chapitre 27 : Personne ne comprendra l'avenir du mouton et de la rose (C6 : E15)
> Chapitre 27 : j'ai aimé la fin de l'histoire, mais je ne sais pas s'il est mort. (C6 : E20)
> J'aime pas la morale (C6 : E12)

Ces écrits montrent un investissement certain des élèves dans la tâche scolaire et dans la restitution de leur lecture. Ce métatexte écrit nourrit le métatexte oral et la construction d'une posture de lecture critique, où les élèves ne se limitent pas à rendre compte de leur lecture, mais ils expriment leurs avis, convoquent des connaissances collectives de la classe, le caractère d'un élève et celui de mademoiselle la Harpe. Ce sont ainsi des écrits personnels qui ont pour mission d'être partagés en classe. Ce sont des traces d'une première compréhension qui ne la figent pas, celle-ci est au contraire révisable et révisée à travers les échanges. L'élève E20 affirme que le Petit Prince est mort dans un premier temps, puis il concède qu'il ne serait peut-être pas mort. Entre-temps, on perçoit la révision de sa pensée : « je dis qu'il est mort parce que la fin elle est triste et il s'en va et l'aviateur il sait qu'il va pas le revoir » (*cf. infra* p. 848). La disparition du Petit Prince n'est pas directement associée à la mort, cependant, comme il perçoit la tristesse finale, il interprète que les deux amis ne se retrouveront plus. Cette disparition peut en soi être interprétée, ou ne pas l'être, comme une image symbolique de la mort. C'est collectivement, dans la coénonciation, sans qu'il y ait

230. *Cf.* entretien de l'enseignante qui évoque les projets culturels qu'elle organise tous les ans. Au moment de la séance observée, les élèves ont déjà joué leur spectacle du mois de mars qui porter sur l'écriture d'une comédie musicale présentant tous les instruments de musique du monde (*infra*, p. 651)

nécessairement de confrontation des opinions que les lectures singulières des élèves se construisent sans la recherche d'un consensus auquel le texte, de toute façon, n'invite pas. Ainsi, l'élève E14 écrit au sujet du dernier chapitre du *Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry : « Moi je dis qu'il est mort » et affirme en classe, au moment où le débat porte sur l'élucidation de cette fin ouverte. C6 692 E14 : « il reste plein de questions qu'on comprend pas » (*cf. infra* p. 850). Il remet ainsi en cause la certitude qu'il avait au préalable au sujet de cette fin ouverte. Il en est de même pour l'élève E21, qui ne change pas d'avis, mais révise sa position, qui au départ semblait assez ferme. C6 655 E21 : je dis qu'il est pas mort et qu'il continue sur une autre planète » (*cf. infra* p. 849). Au final, il pense que c'est au lecteur d'assumer la responsabilité d'inventer la fin : « tout est possible c'est à nous d'inventer ». D'autres élèves demeurent sur leur positionnement initial ou sur l'incertitude qu'ils avaient au sujet de cette fin, qu'ils peuvent toutefois justifier. La tâche d'écriture (j'ai aimé/je n'ai pas aimé) préalable à la discussion est un prétexte dans cette classe pour nourrir les échanges et confronter les avis. Elle permet ainsi de caractériser le genre métatextuel du DI où des réactions singulières de lecture amènent les élèves à reconstruire le sens énigmatique du conte philosophique d'Antoine de Saint-Exupéry.

***Le péritexte***

Le péritexte est devenu de façon très ritualisée un déclencheur du débat dans les situations de découverte de texte, tout comme la description de l'image. Émettre des hypothèses de lecture à partir de certains éléments du péritexte est aussi une animation-lecture que Christian Poslaniec (1990) répertorie, qui dans le cadre du DI devient un rituel de découverte du texte[231]. Je n'analyse pas davantage les productions liées à cette activité qui font l'objet d'une analyse précise concernant le discours hypothétique (*infra*, p. 377).

Cette présentation des tâches structurantes montre qu'une majorité d'entre elles sont des tâches qui se recyclent et qui existent bien avant la formalisation du DI, ce que le discours des enseignants avait déjà mis en évidence (*supra* p. 208). Je n'ai pas traité des tâches, telles que le traitement des inférences (C8) ou le relevé des zones d'ombre par les élèves (C12) puisqu'elles ne me semblent pas faire écho à des pratiques en vigueur, identifiées et antérieures au genre DI. J'analyse au point 2 les performances réalisées lors de ces situations de classe. Les tâches sur lesquelles je me suis attardée : le questionnaire de lecture, celles qui

231. Les productions des élèves dans ces situations sont analysées dans la partie consacrée aux hypothèses (*infra* p. 384 *sqq.*)

relèvent des manipulations de texte ou des animations lecture sont des formes de la métatextualité scolaire qui ont émergé dans les années 1980 (Béguin, 1982 ; Poslaniec, 1990) principalement dans le second degré, sans en exclure le premier. Bien avant de trouver une place, qui me semble privilégiée dans les pratiques du genre DI, elles étaient recommandées dans la modélisation de la lecture littéraire proposée par Jean-Louis Dufays et *alii* (2005) et rendent compte de la diversité des enjeux de l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école. Ce résultat m'amène à considérer que ces tâches (questionnaire de lecture ; manipulation de texte ; animation de lecture) peuvent être appréhendées comme des genres métatextuels, que les pratiques du DI absorbent. Ces genres se modifient et se reconfigurent selon les conceptions et les styles des enseignants, au-delà du processus de fusion que les modélisations didactiques laissaient entrevoir (*supra* p. 109). Le DI se formalise dans les pratiques enseignantes à travers − entre autres − un processus de sélection des tâches ou des genres (selon la catégorisation que l'on propose de ces objets disciplinaires) dans la *mémoire vive* de la discipline scolaire et dans l'histoire professionnelle de chaque enseignant. Cette sélection transforme des genres existants pour s'adapter aux exigences d'un nouveau genre disciplinaire. Je veux ainsi dire que ce processus s'inscrit dans l'histoire de la discipline et qu'il ne peut se réaliser indépendamment de l'histoire de la discipline scolaire. C'est aussi en cela que le DI peut être considéré comme un genre disciplinaire : un genre inscrit dans l'histoire de l'évolution de la discipline scolaire, ce qui lui permet de se formaliser et de pouvoir être mis en œuvre.

## 1.2 La dérive de la narrativité

### 1.2.1 Le texte littéraire : objet scolaire

Le discours métatextuel des élèves et des enseignants révèle que le texte est un objet neutre dépourvu d'une instance énonciatrice qui lui soit propre. En effet, le texte est systématiquement repris (quand il l'est) par les expressions : « on dit » ; « il est écrit » ; « il dit » ; « dans le texte il y a » ; « on dit que » ; « ils disent » ; « ils disent pas » ; « il dit que » (en référence implicitement au texte ou explicitement aux propos d'un personnage). L'autonyme[232] ainsi introduit dépossède le texte de sa narrativité, en recourant à une reprise énonciative assez neutre : « on » ; « il » ; « ils » dont je puis vraiment dire ce que ces pronoms

232. Le discours métatextuel s'élabore en prenant appui sur des autonymes. Josette Rey-Debove (1997, p. 144-145) affirme que la particularité de ce discours est : « Nomme(r) et autonymise(r), à son gré tous les mots dont il a besoin et qui retournent aussitôt après lui au néant ».

désignent ou reprennent (l'auteur, le narrateur, le personnage, le texte). Le questionnement des enseignants relaie cette énonciation externe au texte (ou extériorisé)[233]. C'est ainsi que l'enseignante MC1 déclare : « on a même utilisé une comparaison dans le livre » (C1 : 233). Le déictique « on » désigne une instance non identifiée qui a recours à une figure de rhétorique, la comparaison, dans le livre et non dans la narration.

Ce processus, particulièrement représentatif du discours métatextuel observé et étudié, confère à l'objet texte un statut scolaire. Il est le lieu de tâches et d'activités scolaires qui mettent à distance l'instance narrative du texte. En somme, le discours métatextuel produit dans le cadre du genre DI fait abstraction des questions devenues récurrentes : « qui parle dans le texte ? », « à qui ? » que l'on peut retrouver dans les manuels de lecture étudiés et rarement dans le questionnement caractéristique du DI, du moins tel que je l'ai identifié (*supra*, p. 146, *sqq*.).

La courte séquence suivante montre que cette dépersonnalisation du texte n'est pas le fait d'un non-apprentissage, mais d'une *convention* scolaire, d'une forme de la textualité scolarisée qui n'échappe pas vraiment aux élèves :

*C3 255 M : d'accord A. E19 dit le vent souffla trois jours*
*C3 256 E10 : non c'est pas A. E19/c'est l'auteur*
*C3 257 M : ah tu fais le rigolo, mais tu as raison c'est l'auteur qui nous le dit ++ alors sans regarder le livre et ton écran comment elle s'appelle*
*C3 258 E10 : Hélène*
*C3 259 M : comment ?*
*C3 260 E10 : Hélène Montagne*
*C3 261 Cl : Montardre*
*C3 162 M : ah/ ah/Hélène Montardre +++ alors qu'est-ce qu'elle dit ? moi je suis d'accord avec A. E19 + pourquoi ?*

La correction de l'élève ne me parait pas être une provocation, même si elle est ainsi perçue par l'enseignant[234]. Cet élève s'interroge sur un problème textuel qui relève d'un choix d'écriture de l'auteur : à savoir la valeur du temps verbal « souffla » qui manifestement lui pose des difficultés. La référence à l'auteur montre qu'il ne remet pas en cause cet emploi, mais qu'il s'interroge à son sujet. Trois jours ne lui semblent pas être une durée ni soudaine ni

233. J'ai déjà fait cette remarque au sujet des manuels scolaires. *cf.* p. 150
234. C'est du moins une interprétation que je propose de la situation.

courte. Or, il a construit les valeurs du passé simple par rapport aux notions de soudaineté et de brièveté qui, ici, sont en tension avec l'emploi de ce temps.

Les verbes constituent un autre signe de cet apprentissage du discours métatextuel. Le verbe « dire » s'impose dans ces énoncés ; le verbe « écrire » apparait de façon moins importante. Dans la classe C6, je relève le verbe « vouloir ». C'est la seule classe de mon corpus où la distinction entre narrateur, personnage et auteur est posée (C6 : 94-105). C'est de fait la seule classe où la volonté de l'auteur est convoquée comme un message. Le texte est alors considéré comme porteur d'un message. Le style de l'auteur est un critère au sujet duquel les élèves expriment leur gout (c'est aussi vrai dans la classe C5). Dans la classe C1, « il dit » désigne très souvent les propos du personnage, comme dans d'autres classes, sauf que le personnage principal, auquel se réfèrent les élèves, est le narrateur, mais ce lien demeure implicite. Pourtant à un moment l'enseignante pointe des indices qui pourraient amener cette construction ; le prénom du personnage n'est indiqué qu'à la quatrième page de la couverture, il n'est pas nommé dans le premier chapitre :

> *C1 164 M : non on ne dit pas un livreur : on dit un libraire/la personne qui travaille dans une librairie c'est un libraire + donc son papa est un libraire ++ le petit garçon Odilon + on a su tout de suite son prénom est-ce qu'il est nommé dans le premier chapitre le prénom ?*
> *C1 165 Cl : non*
> *C1 166 M : non hein on l'a su parce qu'on l'a vu sur la quatrième de couverture ++ qu'est-ce qu'il pense des livres ?*

Ce n'est pas un fait textuel ignoré des enseignants, ni complètement écarté, c'est un implicite de la situation de lecture. Quand l'implicite est levé par le questionnement des élèves, il n'est pas pour autant explicité. Il semble même être un élément énigmatique du texte. Je reviens sur un passage déjà cité (*cf. supra* p. 346) pour approfondir mon analyse :

> *C8 7 E2 : on a aussi vu de qui est-ce qu'il était inspiré le livre*
> *C8 8 M : oui et c'était ?*
> *C8 9 E2 : Memphis Slim*
> *C8 10 M : Memphis Slim oui et on s'est posé une question d'ailleurs/qu'est-ce que c'était ? quelle question on s'est posée à ce sujet-là ? G.E3*
> *C8 11 E3 : qui est le fils Slim ?*
> *C8 12 M : qui était le fils Slim et puis euh ::: et il me semble que vous vous étiez posé une question à laquelle on n'avait pas su répondre +*

*C8 13 E4 : est-ce que c'est Little Lou ?*
*C8 14 M : est-ce que Memphis Slim c'était Little Lou ? et est-ce que Little Lou et il y avait plusieurs hypothèses ? est-ce que c'est Memphis Slim ?*
*C8 15 E5 : est-ce que Little Lou c'est l'auteur ?*
*C8 16 M : est-ce que Little Lou c'est l'auteur où est-ce que // c'est une dernière hypothèse ?*
*C8 17 E6 : où est-ce que c'est un personnage inventé ?*
*C8 18 M : où est-ce que c'est un personnage inventé ? bon là on n'a pas vraiment d'éléments pour répondre à ça ++*

Cette dernière affirmation est surprenante, puisque lors de sa première intervention, l'élève E2 énonce que cet album est inspiré de la vie de quelqu'un. Le niveau d'analyse est celui de la fiction et ne prend jamais en compte celui de la narration (Reuter, 1991).

### 1.2.2 La scolarisation du texte ou la dérive de la textualité

Ce mécanisme de *mise à distance*[235] est également observable dans les questions que les enseignants posent. Ainsi le questionnaire rédigé par l'enseignant MC3 et proposé aux élèves devient lui aussi un objet scolaire dépourvu d'auteur auquel est confiée une intentionnalité externe à la classe :

*C3 172 M : des inconnus + on va pas te dire que c'est faux, mais ce n'est pas vraiment ce qu'on demandait ++ qu'est-ce que l'on demande ? + c'est leur rôle et le rôle des premiers ouvriers qui arrivaient c'est quoi ? les bucherons + [...]*

L'usage du pronom *on* participe à cette dépersonnalisation de l'objet scolaire qui en fait un objet que reçoit la classe et qui n'est plus le questionnaire d'un enseignant, mais un objet institutionnel, et qui confère une certaine légitimité à la réalisation du travail demandé. C'est le propre des savoirs scolaires que d'être dépersonnalisés (Chevallard, 1991) et par analogie, je dirais que les exercices scolaires (tâches et activités) le sont tout autant. Le texte qui entre en classe subit de façon inégale cette métamorphose et peut devenir un objet scolaire qui n'est plus l'œuvre d'un auteur. Ce qui ne signifie pas que les élèves des douze classes observées n'aient pas conscience de ce qu'est un auteur. Ils savent repérer l'auteur sur la

235. Rien n'est plus ambigu que la distance rappelle Catherine Kerbrat-Orecchioni (2006). Je désigne un marquage linguistique qui différencie le métatexte du texte lui-même et qui de ce fait confère aux unités linguistiques et sémantiques leurs statuts de texte et de métatexte. De plus la distance est imbriquée dans le processus de scolarisation des savoirs savants (Chevallard, 1991). De plus la distance par rapport au texte renvoie à une modalité de lecture particulièrement valorisée (*cf.* Dufays & *alii*, 2005) dont il n'est pas ici question.

première page de couverture, ils évoquent cette instance dans le métatexte étudié et certains en ont même rencontré.

Cette distanciation se retrouve dans le métatexte d'explicitation de la lecture du texte : « il nous met en garde » ; « parce qu'il dit il y a » ; « c'est ça qui nous dit ». Le texte est un objet matériel comme le livre sur lequel porte l'activité scolaire ; seules les tâches peuvent reconstruire le statut d'un texte comme le lieu d'une diégèse racontée par un narrateur qui s'implique plus ou moins intensément dans son récit destiné à un narrataire. Le métatexte scolaire analysé construit la dérive de la textualité du texte littéraire. C'est une caractéristique scolaire qui impose une forme de la métatextualité, que l'analyse du questionnement des manuels scolaires a déjà éclairée (*supra*, p. 146). Il se retrouve dans la formulation des questions aux tests des évaluations nationales (Bautier, 2003) ainsi que dans le questionnement du brevet des classes de troisième (Daunay, 1993, 2002b). Ce phénomène est tout à fait observable dans d'autres corpus d'interactions, bien qu'il ne soit pas souligné. C'est notamment le cas dans les transcriptions que François Quet (2001b) présente d'une situation de lecture problématisée.

Ce résultat est sans doute à comprendre comme la trace de la distance que l'école impose au texte, une marque de la scolarisation de la métatextualité puisqu'elle est observable dans les pratiques de classe, mais aussi dans les manuels scolaires. Toutefois, ce résultat est aussi source d'interrogation au sujet de la formalisation même du DI : jusqu'où un genre de la métatextualité est-il modélisable sans recourir aux outils métatextuels ? C'est l'enjeu des modèles didactiques (Tauveron, 1999) ou prescriptifs de l'enseignement de la littérature (BOEN, 2002 ; MEN, 2003, 2004, 2005) que de s'éloigner du structuralisme et du formalisme qui caractérisent l'enseignement de la littérature au secondaire. Ce résultat est davantage un constat et mériterait d'être vérifié et confronté à d'autres pratiques de la métatextualité au collège et au lycée pour déterminer sa véritable signification.

## *Éléments de conclusion*

L'analyse des pratiques effectives du genre DI a éclairé deux phénomènes, d'une part le processus de recyclage de pratiques existantes que je rapproche du processus de fusion et transmutation des genres métatextuels étudiés lors de la première partie et d'autre part le statut scolaire du genre qui permet d'identifier le poids de la tradition disciplinaire et des formes de résistances au changement qui sont moins conscientes chez les enseignants que les précédentes.

L'analyse effectuée a permis de confirmer ce qui transparaissait du discours enseignants à savoir que la pratique du genre DI s'appuie sur des tâches que les modèles didactiques et le modèle prescrit du genre rejetaient à savoir les questionnaires de lecture, mais aussi sur des tâches de manipulations de texte et d'animations-lecture dont les modèles didactiques du genre tentent de se différencier. Ces dernières tâches sont apparues dans l'enseignement de la lecture dans les années 1980-1990, principalement dans le secondaire, issues alors de travaux militants. L'émergence du DI facilite leur recyclage dans le premier degré, sachant que certaines y avaient déjà trouvé un espace important (défi-lecture, rallye de lecture, expression du gout, etc.). Le recyclage prend deux formes, soit il concerne des tâches que les enseignants pratiquent et qu'ils font évoluer pour cadrer avec leur conception du DI − cela peut être le cas pour le questionnaire de lecture − soit il repose sur des tâches existantes dans l'histoire de la discipline que les enseignants convoquent de façon nouvelle dans leur pratique récente du DI. Ces deux formes sont à mettre en parallèle avec le discours des enseignants au sujet de leur réception des textes officiels ; ils leur réservent un accueil d'autant plus favorable que ce qui est prescrit est jugé proche des pratiques enseignantes en vigueur ou répond à des souhaits de faire évoluer les pratiques existantes. Ainsi, je dirais que dans les pratiques observées les genres disciplinaires ne fusionnent pas, ils sont plutôt absorbés par un nouveau genre qui les transforme. Ce qui contraste avec les recherches de Sandrine Aeby Daghé (2008). Elle identifie des genres d'activités scolaires que les enseignants du lycée convoquent de façon différenciée en fonction de leur situation de lecture, or mes résultats prêtent à croire que le répertoire professionnel des genres serait davantage un laboratoire d'expérimentation qui permet aux pratiques de changer et d'intégrer de nouveaux genres par le processus de recyclage et d'absorption que j'ai cité. Est-ce une spécificité du premier degré, du genre DI, un effet de ma recherche ?

Ce processus de recyclage est un puissant révélateur du processus de configuration de la discipline scolaire du *français*, dont les frontières entre les degrés d'enseignement sont depuis quelques années régulièrement interrogées et dont on peut percevoir certaines tentations de liaison, voire des liaisons (c'est une hypothèse de Catherine Tauveron, 1999). L'intégration et l'absorption des tâches évoquées dans la pratique du DI peut parfois les détourner de leur objectif premier d'apprentissage, et devenir ce que j'ai appelé un rituel de la séance de DI et par voie de conséquence : une caractéristique du genre. L'interaction des tâches de lecture et d'écriture lors des séances de DI est révélatrice de l'héritage des travaux didactiques menés depuis les années 1980, notamment ceux d'Yves Reuter fondés sur le

principe qu'écrire favorise l'apprentissage de la lecture et inversement, (Reuter, 1996a, p. 195 *sq.*) : « Écrire apparait comme un des modes de compréhension, comme une des manières pour opérer une déconstruction critique ». Par ailleurs, l'écriture participe au travail d'interprétation du texte (Reuter, 1992c). Les activités que j'ai nommées trouvent écho dans de nombreuses propositions qui datent des années 1980, comme le fait remarquer Bertrand Daunay (2002b), elles étaient alors militantes, elles émergeaient dans une période « d'inventivité didactiques dont les revues *Pratiques* et *Recherches* ont été porteuses » (*ibid*. p. 182). Ces tâches favorisent, comme le rappelle Bertrand Daunay (2002c) l'apprentissage de la distance et constituent une alternative au guidage de la compréhension que ce sont les questionnements écrits ou oraux des enseignants, surtout lorsqu'ils sont menés avec le groupe classe. Ces tâches sont entrées dans les pratiques ordinaires de la classe et trouvent une place dans la pratique du genre DI. Cependant, l'activité écrite peut être considérée comme un rituel des séances de DI, qu'organisent les enseignants de la même circonscription (MC1 ; MC2 ; MC3 ; MC4) au service de compétences scolaires, qui ne sont pas nécessairement liées à la compréhension du texte ni à la production du métatexte, mais qui participent, dans tous les cas, de la séance de lecture. Je rappelle que pour les enseignants MC2 et MC3, ce moment d'échanges est un DI à part entière et non une activité qui intègre le DI. La séance se structure pour eux autour de plusieurs débats, qui d'ailleurs sont séparés par la récréation. Par ailleurs, ces activités d'écriture ne sont pas de façon systématique associées à celle de la lecture, elles peuvent se situer dans le prolongement de la lecture du texte, parallèlement au texte lu (C2) ou en lien avec le texte, comme c'est le cas dans les classes C1, C3 et C4 : elles permettent d'évaluer une compréhension en cours du texte, construite au préalable dans l'interactivité.

Enfin, le métatexte construit révèle le statut scolaire du genre à travers la dérive de la textualité, que je relève dans le questionnement des manuels scolaires, dans les travaux d'autres chercheurs et à travers les transcriptions d'autres travaux. Il me semble qu'il s'agit d'une caractéristique majeure du métatexte produit en situation scolaire.

Au vu de ces constats, il faut se rendre à l'évidence que la leçon de lecture en situation de DI évolue peu, et ce genre de la métatextualité est un puissant absorbeur de tâches anciennes qu'il transforme, rénove et recycle. Il est ainsi un produit de la discipline scolaire dans laquelle il se formalise et à l'évolution de laquelle il participe.

## 2 Les activités discursives caractéristiques du métatexte

Le métatexte s'élabore collectivement en fonction de la situation de lecture et notamment des tâches proposées aux élèves et les styles de gestion des interventions des enseignants. L'analyse formelle du métatexte permet d'identifier trois formes discursives des énoncés : le discours paraphrastique, le discours hypothétique et le discours argumentatif. Sachant que ces formes discursives s'imbriquent entre elles et se construisent les unes par rapport aux autres. Le discours paraphrastique étant le plus récurrent puisque l'activité de compréhension de l'histoire s'élabore et évolue à partir de sa reformulation, tout en comblant les blancs, en inférant, en exprimant des émotions, etc. Les deux autres formes du discours contribuent à l'élaboration de la reformulation de l'histoire et aux réactions sur l'histoire, mais aussi l'expression des avis différenciés. Ce sont les deux formes linguistiques qui caractérisent le plus le genre DI.

L'analyse du métatexte est essentiellement linguistique et vise à caractériser chacune de ces formes identifiées. Les modalités d'analyse varient selon les spécificités de chacune. Par ailleurs, les résultats selon les classes peuvent être présentés de façon globale quand la différenciation n'est pas significative (c'est le cas du discours paraphrastique) ou au contraire, ils peuvent être confrontés entre eux quand les performances des élèves ou les styles enseignants sont des paramètres significatifs des nuances observées au sujet de l'élaboration du métatexte.

### 2.1 Le discours paraphrastique

La reformulation du texte est une activité langagière importante en situation de DI ; élèves et enseignant reformulent, disent et redisent le texte : ils le paraphrasent. D'autres formes de la paraphrase apparaissent à travers l'analyse des énoncés d'élèves : ils se réfèrent au texte ; ils le citent ; ils le lisent ; le répètent à partir du métatexte ou en évoquant un souvenir. Cette référence peut-être implicite ou au contraire explicite. Dans ce dernier cas, l'élève dit se référer au texte. Ces formes du discours métatextuel participent à la lecture de l'image, à la formulation des raisonnements hypothétiques, déductifs et inductifs. Elles construisent le discours argumentatif ou plutôt le discours argumentatif prend appui sur la reformulation du texte.

L'étude porte sur les formes linguistiques que le discours paraphrastique revêt en recourant aux catégories établies par Bertrand Daunay (2002a, 2002b). Je les reformule ainsi :

« la paraphrase répétition » (quand le métatexte fusionne dans le texte lu) ; la « paraphrase détextualité » (quand le texte lu fusionne dans le métatexte) ; « la paraphrase explicite » (quand l'élève explicite à l'aide de marqueurs cette fusion d'un élément du texte dans son métatexte). Ces catégories sont un outil qui me permet de décrire l'activité paraphrastique des élèves. Selon les situations de lecture, les formes de la paraphrase évoluent. Parler du texte c'est parler des mots du texte et sur la relation texte/métatexte qui se construit à travers les interactions des échanges. Trois catégories peuvent ici être retenues : citer le texte, reformuler le texte et expliciter le texte, dans la mesure où elles sont récurrentes dans toutes les classes. Il faut toutefois préciser que dans la classe C2 elles sont moins présentes que dans les autres classes, puisque le texte lu est surtout un prétexte pour construire une autre histoire et développer l'imagination des élèves.

### 2.1.1 Citer des éléments du texte

Le discours scolaire est un lieu privilégié du discours autonymique, en particulier dans le cadre des séances de lecture et cela dès le cycle 2, comme le précise Corinne Gomila (2003, p. 125) :

> L'autonymie dans le discours scolaire est marquée par les contraintes propres à la lecture ; le passage de l'écrit à l'oral. Directement liée à la situation, nous distinguons une fonction majeure : l'exploration du code graphique, c'est-à-dire les aspects systématiques de la relation écrit/oral et l'étude des marquages caractéristiques de la textualité écrite qui sont en jeu.

Dans le cadre du genre DI, l'autonymie participe à la reconstruction du sens, l'autonyme mis en valeur répond à une intentionnalité qui a pour objectif de construire un discours moins sur l'autonyme lui-même que sur son contexte textuel. Cependant, il arrive que l'autonymie joue un rôle d'aparté dans la construction du métatexte. C'est le cas des activités régulatrices telles que le rappel de règles grammaticales suite à l'identification d'un temps verbal ou encore le rappel d'un métalangage spécifique. Mon étude ne prend en compte que les tâches structurantes où l'autonymie participe à la production du métatexte et peut assumer différents rôles.

Le fait autonymique peut concerner le traitement lexical, lorsqu'un terme relevé dans le texte devient objet de la discussion. Les classes C8 et C10 offrent de nombreux exemples que j'ai déjà cités. Le travail sur le mot « oasis » dans la classe C10 (*supra,* p. 327 *sq*.) ou encore le travail sur les périphrases dans la classe C8 (*supra*, p. 307 *sq*.). Je cite un nouvel exemple emprunté à la classe C10 où le texte choisi expose les élèves à des savoirs culturels

qui par leur statut historique peuvent se trouver éloignés des connaissances référentielles des élèves :

*C10 314 E17 : et <i> trouve une cartouche*
*C10 315 M : alors il retrouve UNE cartouche ?*
*C10 316 E3 : un cartouche*
*C10 317 M : un cartouche alors c'est quoi un cartouche ?*
*C10 318 E9 : c'est une cartouche d'encre*
*C10 319 M : est-ce que c'est écrit une cartouche ?*
*C10 320 E3 : non*
*C10 231 Cl : [inaudible]*
*C10 322 M : alors quels sont les sens que peut avoir le mot cartouche ?*
*C10 323 E9 : la cartouche d'encre*
*C10 324 M : la cartouche d'encre*
*C10 325 E13 : la cartouche de fusil*
*C10 326 M : la cartouche de fusil donc la cartouche d'encre c'est un petit réservoir où l'on met de l'encre et la cartouche de fusil / c'est quoi la cartouche de fusil ? on y met*
*C10 327 E7 : une cartouche de cigarettes*
*C10 328 M : la cartouche de cigarettes et voilà c'est encore un sens différent ++ alors un cartouche est-ce que quelqu'un a déjà entendu ce sens ?*
*C10 329 E9 : NON*
*C10 330 E3 : c'est le plus entendu*
*C10 331 E4 : c'est avec l'Égypte*
*C10 332 M : en tout cas ça a un rapport avec l'Égypte et l'écriture + ça c'est sûr + peut-être que quelqu'un peut chercher rapidement +*
*C10 333 E12 : heu monsieur*
*C10 334 E3 : monsieur c'est un truc pour écrire*
*C10 335 M : alors ce n'est pas tout à fait pour écrire, mais c'est lié à l'écrit, mais ce n'est pas un instrument / c'est n'est pas un instrument +++ alors Mélanie*
*C10 336 E4 : alors boucle dans laquelle*
*C10 337 Cl : [bruyant]*
*C10 338 M : chut / on écoute s'il vous plait*
*C10 339 E4 : se trouve le nom d'un Pharaon en hiéroglyphe et*
*C10 340 M : alors relis le début on n'a pas très bien compris le début*
*C10 341 E4 : boucle dans laquelle se trouve le nom d'un Pharaon*
*C10 342 E3 : [debout] c'est pas comme une < anulette > ou je sais pas quoi ?*
*C10 343 M : une*
*C10 344 E5 : amulette*
*C10 345 M : une amulette + ben oui c'est ça en fait c'est une espèce d'amulette en tout cas le pharaon souvent il est enterré avec un certain*

> *nombre d'amulettes qui sont là pour chasser le mauvais esprit / hein et le mauvais esprit / non pas qu'on croit qu'il y a une vie après la mort, mais il y a de bons esprits et de mauvais esprits et donc quand on veut chasser le mauvais esprit en effet la petite plaquette ça pourrait être une espèce de petite amulette qui porte son nom et donc le cartouche en fait c'est ça cette espèce de / en fait c'est une zone + ça peut être fait en métal + c'est une zone à l'intérieur de laquelle on va trouver des dessins / des hiéroglyphes / c'est cet élément-là en fait*[236]

Cette séquence reproduite intégralement montre le cheminement qui se construit à partir du moment où un élève relève un terme spécifique − dont au départ il n'est pas très sûr de sa compréhension − et comment ce terme va devenir un objet de discussion (un ou une cartouche), de recherche (rapport avec l'Égypte, puis recherche dans le dictionnaire) et d'explicitation de la scène qui vient d'être lue. En fin de compte, ce n'est pas la définition du dictionnaire qui est retenue, celle-ci oriente l'appropriation du terme par les élèves (le parallèle établi avec l'amulette) que l'enseignant explicite en synthétisant toutes les connaissances construites au sujet de l'histoire.

Dans d'autres classes, le traitement des questions portant sur des faits linguistiques se réalise à l'aide de l'autonymie. C'est le cas dans la classe C12, avec le questionnement autour de la signification de l'expression « d'Onc » et le repérage du début d'une phrase. Dans ce cas, ce qui est autonymisé et analysé peut relever de la ponctuation :

> *C12 276 M : alors qu'est-ce que t'avais pas vu ?*
> *C12 277 E18 : ben j'avais lu trop vite, je n'avais pas vu les virgules*
> *C12 278 E10 : les guillemets*
> *C12 279 M : oui alors les guillemets // ils indiquent quoi ?*
> *C12 280 E 18 : ben quelqu'un qui parle*
> *C12 281 E10 : les personnages qui parlent*
> *C12 282 E13 : qui pensent*
> *C12 283 M : ça peut être quelqu'un qui pense aussi/et puis ?*
> *C12 284 E18 : et aussi il y a un point d'exclamation*
> *C12 285 M : il y a un point d'exclamation qui est-ce qui peut me le faire là ?*
> *ce qui est entre guillemets*

236. Pour faciliter la lecture du passage je ne reproduis pas les termes transcrits en majuscules, cet échange est très bruyant et élèves et enseignants haussent la voix.

L'identification des guillemets conduit les élèves à identifier du discours direct et par conséquent à confier ce discours aux personnages. La mise en voix de ces passages amène la réflexion sur cette voix spécifique dans le récit.

On peut parler de diverses façons d'un texte sans nécessairement le citer ; c'est une caractéristique du métatexte que Gérard Genette (1982) lui reconnait. Ce qui caractérise les situations de DI, c'est qu'elles portent sur un texte qui est l'objet d'un commentaire, d'un discours qui porte sur lui, qui s'appuie sur lui et l'intègre dans le métatexte. La désignation d'un élément du texte peut être de l'ordre de l'allusion. C'est le cas dans la classe C3 ; il s'agit de retrouver la page où se trouvent les éléments qui valident la réponse, selon des règles imposées qui structurent la forme des réponses :

*C3 46 E9 : moi je l'ai à la page 110*
*C3 64 E11 : moi j'ai ça à la page 110*
*C3 72 E12 : faux page 113*
*(etc.)*

Les déictiques soulignés (tout comme l'ellipse, tour 72) désignent un élément du texte comme élément de la réponse qui se trouve ainsi identifié à certaines pages.

L'autre valeur de l'autonymie dans le métatexte du genre DI consiste, comme dans la classe C4, à reconstruire l'histoire du texte à partir de mots-clés relevés : « le grimoire », « la magie rouge », « la magie blanche », « englouti corps et âme ». Ce travail accompagne et interrompt la lecture du passage, qui se réalise en même temps avec sa glose[237] :

*C4 126 M : et voilà ce qu'il bredouilla/c'est que ++++ j'aimerais beaucoup/ beaucoup le finir + il m'intéresse +++ alors dites-moi un petit peu/il y a un passage où je suis étonnée de ne pas vous voir réagir + il a du mal à entrer dans le grimoire, mais maintenant il est englouti corps et âme ++++ il entre dans le livre à votre avis ?*
*C4 127 Cl : nan*
*C4 128 M : alors qu'est-ce que c'est ?*
*C4 129 E3 : c'est une expression*
*C4 130 M : oui on avait vu ça la semaine dernière*
*C4 131 E5 : c'est du sens figuré*

237. Dans la classe C2, on peut observer la même modalité de lecture.

*C4 132 M : oui très bien c'est du sens figuré ++ alors il est englouti pas le livre/il est très attiré par la lecture est-ce que vous seriez dans le même état d'esprit que lui*
*C4 133 E2 : bof*
*C4 134 E10 : mouais*
*C4 135 M : toi Q. E13 ? qui d'autre ? +++ non B. E4 ++ alors voilà ce que je vous propose Théophile est très attiré par ce livre/à votre avis pourquoi ?*

Ce travail se retrouve également dans la classe C1 lorsque les élèves à partir de certains termes relevés dans les titres des chapitres font des suppositions et des inférences sur le contenu l'histoire :

*C1 197 E3 : euh : au cinquième chapitre il dit que c'est un vampire donc ce monsieur en noir au lieu de boire du sang il boit de l'encre*

Le fait autonymique permet la construction du métatexte en mettant en valeur un mot, une expression qui sera objet du commentaire apporté. L'élève E5 relève cet indice du texte à travers le marqueur « il dit » (*supra,* p. 362), explicitant ainsi son activité paraphrastique. La relecture des passages du texte où les élèves localisent leurs éléments de réponse est fréquente à travers les séances, ainsi que la reprise d'un terme du texte par le processus d'autonymie pour construire le métatexte. Cette paraphrase est explicite, la fusion des éléments du texte est indiquée par des marqueurs linguistiques. Dans tous les autres cas cités, les éléments du texte fusionnent dans le métatexte.

### 2.1.2 Reformuler l'histoire

D'autres tâches structurantes requièrent une reformulation de l'histoire. C'est le cas en début de séance où il faut rappeler, reformuler l'histoire et dire où la lecture du texte était restée en suspens précédemment. Il s'agit des classes où la situation de lecture porte sur le passage d'une œuvre longue en cours de lecture (C7 ; C8 ; C9 ; C12) ou lorsque la situation de lecture concerne un texte dont la lecture est terminée (C5 ; C6 ; C9). Cette activité se construit dans la coénonciation guidée par l'enseignant et à partir des souvenirs de lecture du texte. Je m'arrête quelques instants sur le début de séance de la classe C8 :

*C8 22 E : c'est le papa de Little Lou qui avec des copains à lui ont décidé de construire un camion et après ils vont vers le nord*
*C8 23 M : ils ont préparé un camion et après ils vont vers le nord + pourquoi s'en vont-ils vers le nord ?*
*C8 24 E 8 : pour trouver du travail là où il y a des usines*

*C8 25 M : d'accord ça se passe où ?*
*C8 26 E8 : en Amérique*
*C8 27 M : en Amérique ++ euh ::: eux ils étaient au sud et au sud c'était plutôt quoi ? on avait dit au nord il y avait les usines et au sud ?*
*C8 28 E8 : il y avait des champs*
*C8 29 M : les champs/ les plantations de coton/on avait dit ++ oui ?*
*C8 30 E7 : et puis à un moment ils se sont arrêtés sur une station à essence et ils ont rencontré une dame qui sera la future maman de Little Lou*
*C8 31 M : à quoi/on avait expliqué pourquoi c'était la future maman/ Marie ?*
*C8 32 E4 : ben ils étaient passés pour prendre de l'essence et comme le papa de Little Lou/il aimait bien la pompiste après il l'a pris dans le camion il lui a demandé si elle voulait venir avec eux*
*C8 33 M : Hum/ hum, mais il y avait une phrase aussi qui nous le disait/la pompiste c'était maman enfin pas encore ++ vous vous souvenez ? ++ alors là je vais peut-être vous pousser un petit loin, mais enfin on va voir/quand on avait commencé j'avais attiré votre attention sur une phrase ++ euh/sur laquelle on s'était arrêté et qui était et je vous avais dit/regardez bien cette phrase/il faut comprendre quelque chose, mais ce n'est pas écrit, mais il faut faire un effort pour comprendre et interpréter les mots/qu'est-ce que c'était cette phrase ? je vous laisse deux secondes réfléchir d'autres enfants [...]*
*C8 38 E6 : la phrase c'était que maman et papa allaient s'acheter des habits chics pour se présenter au révérend Pickett*
*C8 39 M : exactement c'était celle-là/tu as une excellente mémoire/la phrase était vraiment celle-là et comment fallait-il comprendre ça F.E11 + papa et maman allaient s'acheter des habits chics pour se aller présenter au révérend Pickett*

La reformulation de l'histoire se construit autant sur des souvenirs de l'histoire − « c'est le papa de Little Lou [...] », que sur le métatexte déjà produit : « on avait dit », « on avait expliqué pourquoi » − que le souvenir de phrases qui ont fait l'objet d'un travail précis, et qu'une élève rapporte fidèlement : « la phrase c'était que maman et papa allaient s'acheter des habits chics pour se présenter au révérend Pickett ». Dans cette activité, le discours des élèves intègre une majorité de termes du texte où les deux fusionnent. La paraphrase joue alors un rôle de reconstruction de la diégèse et le discours des élèves reprend les actions des personnages qu'ils réorganisent dans l'ordre chronologique des évènements. Les formules introductives du discours des élèves : « c'est l'histoire de » (C8 : 20) se retrouvent dans le

questionnement de l'enseignant : « alors en gros l'histoire ? » (MC5 : 3)[238] ou encore la formule « il y a » pour introduire une présentation des personnages ou des éléments de l'image. Le métatexte se construit cette fois-ci sur la fusion du texte et du métatexte. Ce processus se retrouve dans d'autres classes puisque les enseignants construisent la mémoire de l'histoire lue régulièrement à travers les séances. Les enseignants reformulent davantage le texte et leurs énoncés fusionnent le métatexte dans le texte :

> *C3 61 M : faux page 111/je suis d'accord avec ton faux page 111 +, mais + dis-moi pourquoi ++ allez*
> *C3 62 E9 : aucun ne résistait ni les plus grands ni les plus gros*
> *C3 63 M : aucun ne résistait ni les plus grands +++ ni les plus gros +++ donc si aucun ne résiste + les gros arbres non plus + c'était bien faux ++ qu'est-ce qu'il y a L. E11 ?*

Leur reformulation de l'histoire du texte porte souvent sur les propositions des élèves, elle se construit ainsi sur le métatexte lui-même :

> *C1 130 M : ah peut-être +++ donc si je récapitule un petit peu et vous me direz si c'est vraiment ce que vous pensez et vous m'arrêtez si vous n'êtes pas d'accord + l'homme en noir c'est le buveur d'encre +*
> *C1 132 Cl : oui*
> *C1 133 M : il vient à la librairie pour prendre l'encre des livres/il aspire l'encre avec une paille + l'encre est nécessaire puisque c'est un vampire, mais pas un vampire qui boit du sang, mais un vampire qui boit de l'encre*

L'une des particularités de l'élaboration du métatexte que j'observe est qu'il se construit autant à partir du texte que du métatexte déjà produit : des strates de métatextes fusionnent et rappellent le texte.

### 2.1.3 Expliciter le texte

Enfin, l'explicitation de la compréhension des élèves s'appuie sur le texte qu'ils intègrent dans leur récit reconstitué de l'histoire lue. Lors de cette activité, le discours des élèves intègre des termes du texte avec lequel il fusionne, et parfois se distancie de la diégèse pour rendre compte du statut de l'énonciation narrative, l'activité de paraphrase devient alors explicite :

238. Il s'agit d'une référence à l'entretien de l'enseignante MC5, *infra,* p. 643

*C1 169 E4 : en fait il dit c'est des envahisseurs*
*C1 170 M : il dit/très bien/moi aussi j'aime ce mot-là/il dit que les livres sont des envahisseurs + et pourquoi il dit ça ?*
*C1 171 Cl : hum [les élèves lèvent la main]*
*C1 172 M : R. E16*
*C1 173 E16 : il aime pas du tout lire*
*C1 174 M : il n'aime pas du tout lire et alors qu'est-ce qui se passe avec les livres chez lui ? qu'est-ce qui se passe E. E11 ?*
*C1 175 E11 : ben/tellement son père ramène des livres on peut plus marcher*

Dans les trois énoncés d'élèves, les trois arguments sont différents bien que se référant à la même situation. L'élève E4 rapporte les propos d'une instance que je n'identifie pas très bien dans son discours, mais qui pourrait implicitement désigner le narrateur : « il dit c'est des envahisseurs ». Cet autonyme permet de qualifier les livres. L'élève E16 reformule le sentiment qu'éprouve le personnage pour les livres. L'élève E11 explicite une image de l'invasion des livres à la maison. La paraphrase n'est alors plus explicite : texte et métatexte fusionnent en juxtaposant les termes « livres » et « envahisseurs », ainsi que fiction et réalité à travers le pronom « on », l'élève propose un scénario commun, en convoquant des connaissances référentielles qui explicitent la scène sous l'impulsion du questionnement de l'enseignant.

La paraphrase est une caractéristique de tous les discours métatextuels et n'est pas spécifique au genre discursif qui définit le DI, toutefois c'est une forme incontournable de la situation didactique. La paraphrase permet au texte de fusionner dans le métatexte à des degrés très différents, elle facilite la compréhension du texte dans la mesure où elle participe à la reformulation de l'histoire et contribue ainsi à construire le film de l'histoire que les enseignants évoquaient lors des entretiens ; l'autonymie permettant, quant à elle, un arrêt sur un élément précis du texte, soumis à la discussion. Par ailleurs, la paraphrase permet de valider les autres opérations métatextuelles puisque la référence au texte est un critère valorisé par les enseignants dans la formulation des hypothèses et dans le discours argumentatif.

## 2.2 Le discours hypothétique

L'élaboration du métatexte en situation de DI s'appuie fortement dans toutes les classes observées sur la formulation d'hypothèse. Cette valorisation est à mon sens déterminante dans la modalité de lecture mise en œuvre par le genre. En effet l'hypothèse de lecture participe d'une conception de la lecture (Eco 1985 ; Canvat 1999 ; Jouve 1993 ; Otten,

1995), mais aussi de la notion de débat (*supra* p. 47). Formuler des hypothèses est un processus cognitif qui accompagne la lecture[239] (*cf.* Jorro, 1999). Valider les hypothèses relève d'un processus à la fois cognitif et argumentatif (Thérien, 2007 ; Valenti, 2007). La formulation et la révision des hypothèses de lecture sont un critère d'évaluation de cet acte. Pour Bertrand Gervais (2007) plus l'acte de lecture vise la compréhension du texte (par opposition à la progression) plus la place octroyée aux hypothèses est importante. Jean-Louis Dufays et *alii* (2005, p. 212) précisent que l'intérêt didactique des hypothèses de lecture réside à la fois dans la mise en œuvre de « l'imagination et de la rigueur [dans la mise] en branle de toute la mécanique perceptible de l'esprit [dans la mobilisation] aussi bien [des] codes que [des] règles de cohérence sémantique [...] ». De manière générale, les modèles didactiques et celui que propose la prescription du genre (MEN, 2003) mettent en valeur le rôle des hypothèses de lecture dans cette activité scolaire. Catherine Tauveron insiste : « construire une hypothèse de lecture n'a de sens que si l'hypothèse peut être confrontée à celle des autres ou soumise à leur évaluation » (2004, p. 26). Les hypothèses émises amènent la confrontation des opinions, des interprétations en cours et caractérisent le métatexte qui s'élabore en situation de DI. Il convient de caractériser cette forme discursive en fonction des marques linguistiques, des tâches qui favorisent sa production dans les classes et les différences observables au niveau des performances des élèves en fonction des tâches proposées.

### 2.2.1 La forme linguistique des hypothèses

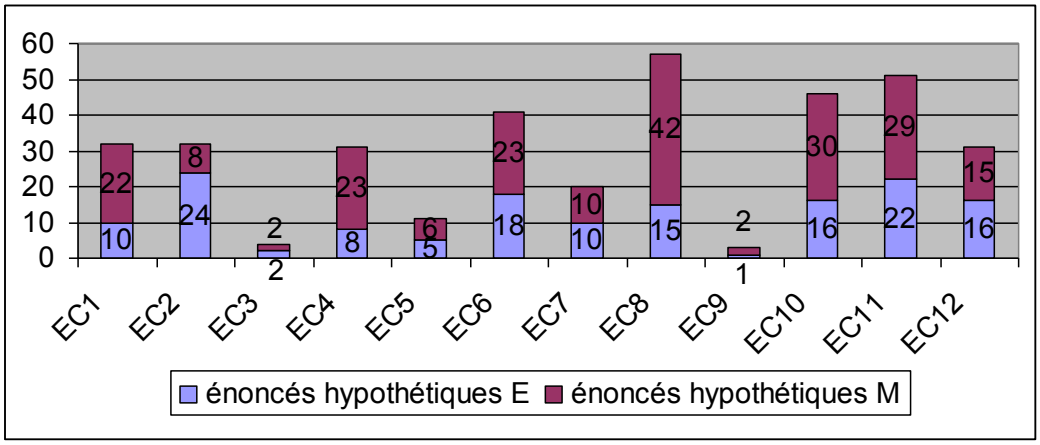
Les énoncés hypothétiques que j'analyse se caractérisent essentiellement par trois marqueurs linguistiques utilisés par les élèves et les enseignants. « Peut-être » est la formule la plus courante, puis l'usage du conditionnel et enfin la conjonction de subordination « si ». Il convient de noter que ces marqueurs peuvent être utilisés sans pour autant participer à la construction des hypothèses, dans ce cas je ne les prends pas en compte dans l'analyse qui suit. Par ailleurs, le taux de reformulation des énoncés des élèves sous une forme linguistique hypothétique par les enseignants est important. Les énoncés hypothétiques relevés dans le discours des enseignants ne renvoient pas à des hypothèses personnelles, ce sont des reformulations des énoncés des élèves ainsi transformés. Ce que j'interprète comme un

239. *Cf.* Anne Jorro (1999) qui cite les travaux d'Ausubel, 1980, Bonnet 1980, Haberlandt, 1982 qui ont éclairé ce processus dans l'acte de lecture.

apprentissage visé pour construire le métadiscours, et une valeur explicitement attribuée aux énoncés des élèves : les enseignants *stimulent* cet apprentissage :

*C4 26 E1 : et il y a un voleur qui va vouloir le voler*
*C4 27 M : ah ::: il y aurait un voleur + où est-ce que tu vois le voleur ?*

Le graphique ci-dessous montre les écarts entre les énoncés des élèves et ceux des enseignants en fonction des classes.




32. Graphique : Énoncés hypothétiques élèves/maitre (nombre des énoncés)

Il apparait que dans la moitié des classes du corpus (C1 ; C4 ; C6 ; C8 ; C10 ; C11), les enseignants reformulent les énoncés d'élèves sous la forme hypothétique, mais ils rappellent aussi les hypothèses émises pour relancer la discussion ou celles restées en suspens lors d'une séance précédente (C3 ; C7 ; C8 ; C10). Ces liens construits entre les séances participent, à mon sens, de la lecture de l'œuvre intégrale que favorise le DI : ils permettent de travailler la mémoire du lecteur (C8 : 11-17 ; C10 : 33) et celle de la lecture comme expérience collective dans ces classes :

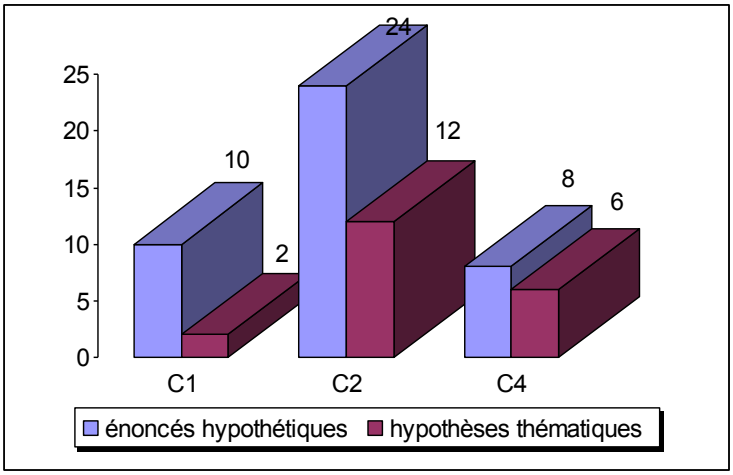
*C7 191 M : ah oui depuis le début on se demande ++ vous vous souvenez les hypothèses qu'on a eues ++ il*
*C7 192 E3 : il va le retrouver*
*C7 193 M : toi tu penses qu'il va le retrouver*
*C7 194 E17 : depuis le début il raconte l'histoire au petit/alors là il a dû raconter l'histoire*
*C7 195 M : ah oui*
*C7 196 E3 : l'histoire de quand il a perdu son œil*
*C7 198 M : alors L. E17 tu dis quelque chose d'important ! toi tu dis depuis le début il raconte son histoire*

Par ailleurs, les enseignants verbalisent le rôle des hypothèses (C4 : 9 ; 13 : 359 ; C7 : 191 ; 375 ; C8 : 15-17 et 112) et créent la confrontation des énoncés, ce qui contribue à l'apprentissage du doute (C6 : 678-693).

Les hypothèses dépendent en partie du style de gestion des interactions des enseignants et des situations de lecture. Certaines hypothèses portant sur l'épitexte sont des « inférences contextuelles » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 312), elles anticipent la lecture à partir « de départs de lecture obligés » (Otten, 1995, p. 344). D'autres hypothèses portent sur la suite du texte, elles constituent des prédictions non vérifiables au moment même où elles sont formulées, mais elles peuvent être discutées (elles peuvent être recevables ou irrecevables). Il s'agit, comme le dit Jean Valenti (2007, p. 77), d'imprimer : « une orientation aux signes qui sera ultérieurement confirmée ou infirmée par les effets contextuels qu'il sera possible d'enregistrer ». De plus, le corpus étudié montre que certains énoncés ont une forme hypothétique et portent sur divers éléments du texte relevés, qui se trouvent ainsi interrogés, alors que d'autres énoncés hypothétiques construisent une hypothèse thématisée au sujet de l'histoire, c'est-à-dire un scénario précis. Mon analyse porte sur ces deux formes d'hypothèses qui mobilisent des processus d'élaboration et de traitement qu'il me semble intéressant de confronter.

### 2.2.2 Hypothèse et péritexte

Dans les classes C1, C2 et C4, la situation de DI porte sur la découverte du texte à travers l'analyse du péritexte, et pourtant les performances des élèves varient : y compris dans les trois classes, ils construisent plus d'énoncés hypothétiques que des hypothèses thématisées. Dans la classe C4, les élèves proposent peu d'énoncés hypothétiques et souvent ils reprennent des propositions déjà émises. Dans la classe C2, les élèves s'expriment beaucoup plus, je relève beaucoup d'énoncés à valeur hypothétique qui s'enchâssent et qui construisent différentes hypothèses de lecture. Alors que dans la classe C1, les élèves émettent leurs hypothèses singulières en relevant différents détails du paratexte et peu d'hypothèses thématiques sont proposées.




33. Graphique : Énoncés hypothétiques/hypothèses thématiques dans les classes C1, C2 et C4

Cette lecture prédicative amène les élèves à construire un scénario de l'histoire lue. Dans la classe C1, les élèves construisent un seul scénario thématique à partir de certains indices relevés dans le titre, l'image de la première page de couverture, le texte de la quatrième page – qui est en fait l'incipit – et les titres des chapitres. Progressivement, les microhypothèses fondées sur l'analogie sémantique et la déduction se confirment, et apparaissent ainsi les éléments essentiels de la fabula : le personnage du buveur d'encre est un vampire, il boit l'encre des livres, et il est observé par Odilon qui se cache dans la librairie de son père. La lecture du premier chapitre s'en retrouve facilitée, les élèves en connaissent tous les éléments avant sa lecture. Cependant, il convient de rappeler que le stéréotype du vampire s'est construit, comme nous l'avons vu, de façon très guidée (par l'étayage de l'enseignante et la situation de lecture proposée : analyse de tous les éléments du péritexte), mais surtout au détriment de tout autre scénario hypothétique proposé par les élèves (*supra*, p. 338).

Dans la classe C4, le processus est assez identique, l'enseignante cherche cette fois-ci la mobilisation d'un « topic » (Eco, 1985)[240], qui se trouve être le genre policier ou fantastique qui permettrait d'induire des hypothèses à partir du titre et de l'image de la première page de couverture. La quête des indices est minimale, elle n'apporte pas tous les éléments aux élèves[241], l'enseignante préférant que leurs hypothèses soient vérifiées par la lecture. La

240. La détermination d'un topic, nous dit Umberto Eco : « est matière d'inférence ou de ce que Pierce appellerait *abduction* ou hypothèse (*cf.* Eco et Sebeok, 1983). Déterminer le topic signifie avancer une hypothèse sur certaines régularités de comportement textuel. » (Eco, 1985, p.113 *sq.*). Le topic résulte ainsi du choix des éléments encyclopédiques que fait le lecteur pour se représenter un scénario de l'histoire lue et construire sa compréhension.
241. Elle déclare en classe C4 7 M : « aujourd'hui nous allons travailler à partir du premier chapitre ++ donc on n'en n'a pas spécialement besoin/je vais juste vous mettre le titre au tableau [écrit au tableau : 18 secondes] voilà je vous le passe [elle montre le livre et passe devant chacun] pour que vous regardiez la couverture et volontairement aujourd'hui je ne vais pas

quantité de production des hypothèses est inférieure à la classe précédente et ne constitue pas un scénario thématique, mais plusieurs pistes de mini-scénarios[242] : la magie ; la bibliothèque ; le vol ou la trouvaille d'un livre ; le héros est un élève ou un garçon. Les élèves convoquent leur expérience personnelle de la visite scolaire à la bibliothèque, la symbolique de l'ombre et le traitement endonarratif (Gervais, 1989) du terme « grimoire ». La lecture du texte s'apparente à une *révélation* du sens resté en suspens.

Dans la classe C2, les élèves imaginent l'histoire de l'album de David Wiesner à partir de l'illustration d'une double page. Plusieurs scénarios thématiques sont coconstruits en parallèle, à partir de scénarios intertextuels : l'histoire des trois cochons, l'histoire d'un chevalier qui pourchasse un dragon qui cache une rose en or, mais aussi l'idée qu'il s'agit d'un rêve du dragon, etc. Au départ, les indices sont iconographiques, mais très vite les hypothèses ne se construisent plus qu'à partir des scénarios induits, elles ne portent plus sur l'image, mais sur le métatexte produit qui parfois prend une forme hypertextuelle. D'autant que l'enseignante favorise l'imagination et l'originalité des scénarios plus que leur conformité au récit qui sera rapidement lu. La lecture du texte est un autre moment de découverte de l'album qui produit un autre discours et qui revient très peu sur les premiers scénarios qui s'effacent et s'oublient.

La phase de découverte des textes littéraires semble assez ritualisée, les élèves (à l'exception de la classe C2) connaissent les éléments à interroger du péritexte, qu'ils soient signifiants ou qu'ils le soient moins dans le cas de l'œuvre étudiée. En effet, dans la classe C1, les élèves formulent des hypothèses sur le logo de la collection, sur le nom de la maison d'édition : tous les éléments constitutifs du paratexte sont connus des élèves et se trouvent commentés de façon égale, sans aucune hiérarchisation en fonction de ce qui peut aider à

---

vous lire la quatrième de couverture parce que dans la quatrième de couverture il y a déjà la réponse à la question que je vais vous poser ».

242. La différence que j'établis entre scénarios thématiques et mini-scénarios repose sur la forme de l'isotopie qui résulte des choix du lecteur certaines propriétés sémantiques des lexèmes plutôt que d'autres. L'isotopie est pour Algirdas Julien Greimas (1970, p.188) « un ensemble redondant de catégories sémantiques qui rendent possibles la lecture uniforme d'un récit ». Il distingue des isotopies narratives (phrastiques ou transphrastiques) et des isotopies discursives (liées ou non liées à des disjonctions isotopiques discursives. Comme le montre Umberto Eco (1985) celles-ci contribuent à l'élaboration de plusieurs scénarios du même texte selon les choix effectués par le lecteur. Dans la situation que j'analyse l'activité des élèves repose sur le péritexte, la référence aux travaux de Algirdas Julien Greimas et d'Umberto Eco est heuristique, dans la mesure où elle me permet de décrire et de comprendre comment le relevé d'indices organisés dans ces classes amène à la construction d'une seule ou plusieurs isotopies indépendamment du texte. L'enseignante C1 recherche un seul topic (pour construire une isotopie) et confronte les élèves aux indices qui permettent cette construction, l'enseignante C4 recherche au contraire à relever les différents topics possibles pour amener les élèves à sélectionner l'hypothèse qui est vérifiable par la lecture du texte.

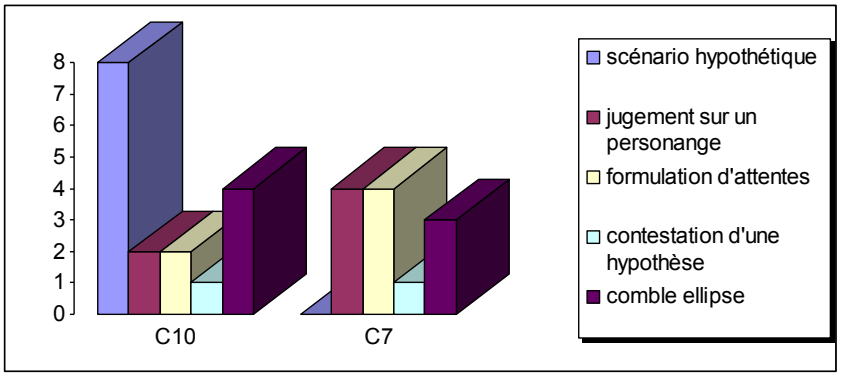
entrer dans le texte[243]. En somme, il s'agit du bagage encyclopédique du lecteur que les enseignants mobilisent dans cette première phase de la séance de DI. Toutefois, la phase de révision de ces scénarios est peu travaillée, elle peut même être totalement écartée (C2) et peut ne pas contribuer à la formation de l'élève lecteur, mais plutôt à celle de l'élève producteur d'histoires.

### 2.2.3 Hypothèse et suite de texte

La suite de texte est une tâche effectuée à l'oral comme à l'écrit en situation de DI, et les performances produites dans les deux cas ne sont pas les mêmes.

***La suite de texte à l'oral***

Dans les classes C7 et C10, la situation de lecture se clôture par la prédiction de la suite du texte. Cinq traitements différents de tâches sont identifiables à travers les énoncés produits par les élèves (graphique 34). Dans la classe C10, les élèves proposent sept scénarios hypothétiques sensiblement tous centrés sur les personnages du chacal et de la momie, ceux qui *accompagnent* le héros. Dans la classe C7, il n'y a pas véritablement de scénario proposé, mais les élèves synthétisent les évènements connus et repèrent les zones d'ombres, ils formulent des attentes et comblent des ellipses. Cette dernière opération est également observable dans la classe C10. Enfin, les élèves mobilisent leurs connaissances sur les personnages et formulent des jugements à leur sujet : que sait-on et que vont-ils devenir ? Dans chacune de ces deux classes, un élève réfute la proposition d'un autre élève.




34. Graphique : Les contenus des suites de texte dans les classes C7 et C10

243. Je concède que, dans certains cas, la collection puisse être un indice pertinent pour identifier, par exemple, le genre, il s'avère que ce n'est pas le cas dans la situation que je cite.

Les enseignants valident les propositions émises en recourant à plusieurs modalités. L'enseignant MC10 rectifie deux propositions d'élèves en convoquant des savoirs référentiels. Tout d'abord, il rappelle aux élèves que le chacal n'attaque pas les hommes et ensuite il précise qu'il n'y a pas de loup en Égypte : ces deux informations réorientent la quête des élèves vers des indices décisifs. Conjointement à ce guidage, cet enseignant valorise l'idée qui se construit au sujet du personnage du chacal et guide ainsi les élèves vers le rôle que pourrait jouer ce personnage. Il met en valeur les stratégies des élèves qui convoquent leurs connaissances de l'histoire (retour à la première de couverture, rappel du titre du roman) et qui cherchent à bon escient des sources d'information pour combler leur méconnaissance de l'histoire de l'Égypte ancienne (un élève cherche dans le livre d'histoire des informations sur Anubis et se rend ainsi compte qu'il est représenté sous la forme d'un chacal, *cf.* C10 : 432-442). La suite du texte se construit sur ces éléments que les élèves vont rechercher dans le texte et hors du texte.

L'enseignante MC7, quant à elle, apporte surtout des corrections sur la langue (prononcer correctement Perdrix : C7 : 490-495) et la compréhension de la consigne (C7 : 472). Elle insiste sur la partie dont il faut imaginer la suite ; il s'agit de la suite immédiate et non ce qui se passera dans la partie suivante du livre : l'œil de l'homme. L'enjeu réside visiblement dans la bonne compréhension de la consigne, plus que dans sa réalisation. Elle n'apporte aucun commentaire sur les propositions des élèves dès lors qu'ils respectent la consigne.

Je peux ainsi dire que les productions langagières des élèves, lors de cette phase de clôture visant une lecture expectative, se rapportent à la lecture réalisée. Dès lors, les élèves peuvent combler des ellipses du texte qui, au moment de la lecture, ne leur étaient pas apparues comme un manque. Ils peuvent recenser les questions qui demeurent en suspens (les nouveaux « blancs » du texte). Les hypothèses reposent sur un faisceau de connaissances de l'histoire et au sujet de l'histoire qui permet aux élèves de construire des attentes de lecture. Il n'y a pas ici d'hypertextualité comme je l'ai observé précédemment. Le métatexte joue un rôle de bilan de lecture : où en est l'histoire ? Qu'est-ce qui doit être résolu ? L'enseignant MC10 insiste sur les évènements connus à relier pour anticiper l'histoire (C10 : 342). Il éveille ainsi la curiosité des élèves et leur implication, en tant que lecteur de l'histoire, en les invitant à réviser ce qu'ils ont cru comprendre jusqu'à présent. Je pose que c'est une « lecture en compréhension » (Gervais, 1993). Les élèves convoquent leur mémoire de l'histoire lue

ainsi que des indices de l'objet livre, telle que la signification du titre[244]. Par ailleurs, la construction collective de cette suite, guidée par l'enseignant, qui reformule et oriente (en écartant et en gardant les propositions les plus intéressantes) se construit aussi par l'apport de savoirs culturels importants, qu'il effectue régulièrement[245], et qu'un élève comble en allant chercher son livre d'*Histoire* (C10 : 519 à 552). L'ombre devient un loup ; une proposition que l'enseignant récuse. L'ombre est alors associée à un autre animal qui devient le chacal. Le chacal est à son tour associé au mauvais esprit, venant du tombeau, jusqu'à ce qu'un élève (E3) partage la trouvaille faite dans le livre d'histoire (qu'il a entre les mains depuis quelques minutes) : une représentation de la tête d'Anubis qui a la forme d'un chacal. La coénonciation permet ce faisceau d'éléments significatifs qui amène les élèves à produire, sous le guidage de l'enseignant, le sens de ce texte. L'enseignant autorise cette construction bruyante où certains élèves quittent le texte pour un manuel scolaire, tâtonnent dans leurs représentations confuses de l'histoire pour finalement élucider l'ellipse principale du texte : le chacal qui accompagne Khey est la tête d'Anubis qui était dans le tombeau où la momie du pharaon a été volée par les compagnons du jeune héros, dont on peut présupposer que ce sont les hommes retrouvés morts dans le passage que les élèves viennent de lire.

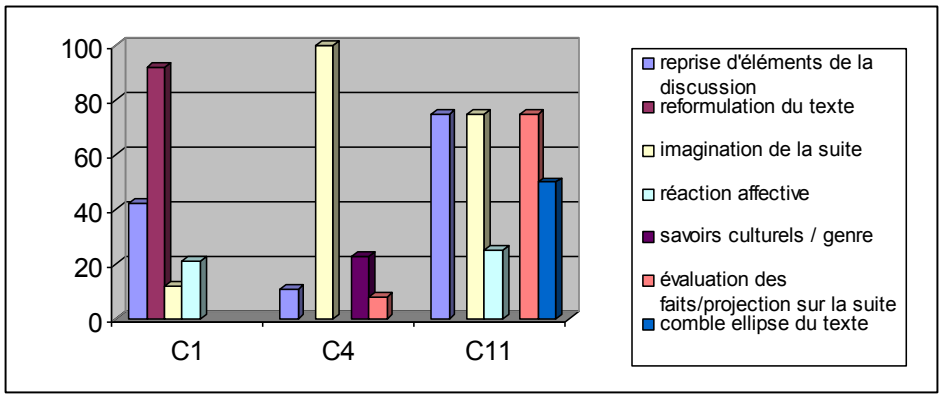
Pour MC7, clôturer la séance par l'imagination de la suite du texte est un *rituel* qui comme toutes les autres tâches font l'objet dans cette classe d'un apprentissage verbalisé. J'observe que, de façon systématique, les élèves doivent, avant de réaliser la tâche, en rappeler les modalités d'exécution. Les interventions très recadrées sur la tâche et ses modalités laissent lieu à peu d'échanges entre les élèves, cependant certains soulignent ce que le récit n'a pas encore élucidé :

> *C7 476 E7 : ben la louve + il va parler de la louve qui va mourir et il va parler du petit garçon qui arrive*
> *C7 478 M : d'accord*
> *C7 479 E3 : parce qu'avant il dit il avait une louve dans sa cage et puis là elle est morte alors peut-être que c'est elle*
> *C7 480 E11 : ah ouais c'est elle + ça doit être elle*

244. Il s'agit de l'œuvre d'Évelyne Brisou-Pellen, *La vengeance de la momie.*
245.. Lors de son entretien cet enseignant MC10 insistait sur cet apport culturel.

***Les suites à l'écrit***

Dans les classes C1, C4 et C11, les élèves produisent des suites de texte à l'écrit comme je l'ai précisé *supra* (*cf.* p. 356). Dans les deux premières classes la tâche succède la découverte du péritexte et d'un premier chapitre, dans la classe C11, il s'agit d'écrire une suite à la nouvelle de *La logeuse*, dont la fin est ouverte. Les performances réalisées divergent entre ces classes, comme le montre le graphique suivant [246]:




35. Graphique : Analyse du contenu des suites rédigées des classes C1 C4 et C11

Ce n'est que dans la classe C11 que les élèves évaluent majoritairement les faits de l'histoire pour se projeter dans la suite et comblent certaines ellipses restées en suspens. Cependant dans la classe C4, les élèves respectent la consigne, quelques-uns convoquent des savoirs sur le genre policier, seul un élève évalue les faits de l'histoire avant de se projeter dans l'évolution de celle-ci. Dans la classe C1, les élèves reprennent des éléments de la discussion qu'ils réinvestissent dans leurs écrits, mais ils reformulent, paraphrasent le texte qui vient de leur être lu, ils ont du mal à respecter la consigne qui consiste à imaginer la suite. Pourtant, jamais l'enseignante ne fait cette remarque ; elle accueille de façon égale tous les écrits en les valorisant. L'activité *suite de texte* devient un bilan de ce que les élèves ont compris et retenu à partir des hypothèses formulées et la lecture effectuée. Ce n'est pas le cas dans la classe C4 ; ces élèves de CM2 se détachent des discussions menées pour entrer dans l'activité scolaire : imaginer la suite. Dans les deux cas, je perçois ce que les élèves ont compris du texte, mais les exigences de la consigne d'écriture sont plus ou moins respectées. Dans la classe C1, raconter la suite du texte semble signifier pour la majorité des acteurs de la situation, raconter ce qui a été compris du texte.

246. Les calculs sont en pourcentage puisque dans la classe C11, il n'y a que quatre élèves.

Dans la classe C11, les suites du texte de *La logeuse* de Roald Dahl sont lues par les élèves et collectivement résumées afin d'apparaitre au tableau. Le débat porte sur la validation des éléments de ces suites. Ici, les écrits sont le support de la discussion elle-même et leur validation se fait en confrontation avec ce que le texte dit et ce qu'il ne dit pas, et par conséquent, la quête de critères de validité. Il s'agit d'établir des « relations logiques » (Charaudeau, 1992) entre les propositions de suite et le texte. Ce travail vise à élucider les ellipses du texte : que sont devenus les anciens locataires et qu'est-ce qui justifie ce gout amer du thé que Billy est en train de boire ? Ce travail amène aussi à convoquer les caractéristiques du genre fantastique : la fin est-elle réaliste ou surréaliste ? Dans un premier temps, il s'agira de trouver des arguments à travers l'élaboration de critères qui permettent de retenir un élément d'une suite proposée ou de l'écarter. Les deux premiers critères sont imposés par l'enseignante. Ils s'appuient sur « l'axe du possible » et « l'axe de l'obligatoire » que définit Patrick Charaudeau (*ibid.*). Ces deux axes participent du processus d'argumentation et, par voie de conséquence, ils contribuent à la validation du sens.

*C11 529 M : alors tout ce dont on est sûr on va souligner en vert/les choses qui sont possibles, mais on n'a pas assez de solutions pour savoir si c'est vrai ou pas/on va les souligner en bleu/d'accord*
*C11 530 E2 : qui revient sans son travail c'est possible*
*C11 531 E1 : c'est peut-être*
*C11 532 M : peut-être + on sait pas ++ imaginons que c'est une suite*
*C11 533 E2 : la vieille dame elle est désolée/ben peut-être c'est comme quand il part chercher du travail c'est peut-être/on sait pas*
*C11 534 M : qu'en penses-tu E3 ?*
*C11 535 E3 : ouais ++++++*
*C11 536 E1 : il est trop jeune/ben*
*C11 537 E2 : oui*
*C11 538 E1 : oui*
*C11 539 E4 : euh*
*C11 540 E1 : ben oui il y a dix-huit ans il est pas encore majeur alors il ne peut pas encore trouver du travail*
*C11 541 M : alors pourquoi monsieur Greensslade/il l'a envoyé à la succursale ?*
*C11 542 E2 : ben peut-être parce <qui> savait pas <qui> avait dix-sept ans/il croyait <qui> avait vingt-cinq ans*
*C11 543 M : d'accord/on verra*

L'appropriation de ces deux critères dichotomiques permet une résolution des problèmes plus ou moins satisfaisante, c'est-à-dire que les élèves sont obligés de continuer à

imaginer l'histoire (C11 : 540-542). L'enseignante tolère un argument et reporte à plus tard un autre (C11 : 532-543). Ces deux axes de l'argumentation demandent à être approfondis, apparait par conséquent le troisième critère qui finalement devient le plus récurrent : « on ne sait pas ». Dans ce cas, nous nous situons dans une construction du doute qui est élaborée comme un prolongement de l'axe du possible. Il ne trouve dans le texte et hors du texte aucun argument convaincant qui soit possible ou impossible :

*C11 570 M : moi j'ai envie de mettre une troisième couleur tout de même*
*C11 571 E1 : pourquoi ?*
*C11 572 E2 : ouais pourquoi une autre couleur ?*
*C11 573 M : alors bleu on ne sait pas*

Ce critère est important, il revient régulièrement dans le corpus des transcriptions. Dans cette situation précise, sa construction montre la difficulté à valider les propositions des élèves : ne pas savoir si une proposition peut être validée n'est pas suffisant pour l'invalider, et le texte ne suffit pas à cette opération. Dès lors, les élèves fixent les règles de la validation des interprétations et le débat porte sur cette construction collective. C'est tout naturellement que deux élèves proposent un quatrième argument, qui porte cette fois-ci sur la situation même du débat et transforme cette classe en une « communauté interprétative » éphémère[247] :

*C11 608 E1 : ah ça on peut pas le savoir&*
*C11 609 E2 : & faut faire une autre couleur*
*C11 610 E3 : rouge*
*C11 611 M : une autre couleur pourquoi ?*
*C11 612 E1 : pour ce qu'on se demande*
*C11 613 E2 : ouais pour ce qu'on se demande et qu'on peut pas être tous d'accord*

L'activité discursive des élèves est essentiellement argumentative dans cette phase de la séance, elle s'appuie sur la reformulation de l'histoire, en début de séance et la mise en commun des suites rédigées. Contrairement aux classes C1 et C4, les suites de texte et les discussions déclenchées par la mise en commun de celles-ci débouchent sur la résolution d'un problème : soit Billy échappe au piège machiavélique de sa Logeuse, soit il est trop tard, il est déjà pris au piège et seul le lecteur en est conscient.

247. Je précise *éphémère* parce cette communauté est amenée à évoluer ainsi que les critères que ces élèves établissent, alors que les « communautés interprétatives » qu'évoque Stanley Fish (2007) existent indépendamment de la communauté des interprétants et constituent la structure de contraintes que ces interprétants convoqueraient pour effectuer et valider leurs interprétations.

La lecture expectative est une lecture qui oblige les élèves à revenir sur la lecture effectuée. Ces fins de séances créent autant chez les élèves l'envie de lire la suite que celle de reformuler et expliciter une lecture qui vient d'être faite.

Dans les suites écrites, les performances sont différentes de celles observées à l'oral. Le discours des élèves montre qu'ils construisent un rapport affectif et singulier au texte. (*cf.* graphique 34 p. 390 et graphique 35 p. 392). L'activité écrite mobilise l'implication dans la tâche de tous les élèves alors que l'activité à l'oral, étant collective, ne permet pas d'évaluer l'implication de chaque élève. Par ailleurs, elle laisse une trace de cette compréhension intermédiaire, mais elle nécessite beaucoup de temps de réalisation, qui se trouve parfois être au détriment des autres activités sur le texte (C1 et C4) et ne crée pas d'attente spécifique sur la suite de la lecture du texte, ce qui était recherché dans les classes C7 et C10 et qui n'est pas l'objectif des classes C6 et C11.

Les énoncés hypothétiques, qu'ils soient linguistiques ou non, participent du métatexte que certains élèves produisent dans certaines classes lors de DI. Dans ces classes, ils contribuent, à des degrés divers, à construire le sens du texte, à imaginer à partir du texte, à se confronter au texte. Ces énoncés peuvent être singuliers ou collaboratifs et se mélangent à la construction d'autres opérations discursives sur le texte. La validation de ces énoncés, dont la forme même implique une validation, diverge dans les classes valorisant alors la cohérence du texte lu ou la cohérence du discours construit par les élèves. Cependant, mon analyse relève plus d'énoncés hypothétiques que d'hypothèses de lecture. Ces énoncés portent davantage sur le péritexte que sur le texte lui-même, et contribuent parfois à construire plutôt un hypertexte qu'un métatexte. Il s'agit d'une « dérive métatextuelle » pour reprendre l'expression de Bertrand Daunay (2002b), c'est-à-dire un discours métatextuel qui ne porte plus sur le texte, mais sur l'épitexte, voire sur l'hypertexte imaginé par les élèves.

## 2.3 Le discours argumentatif

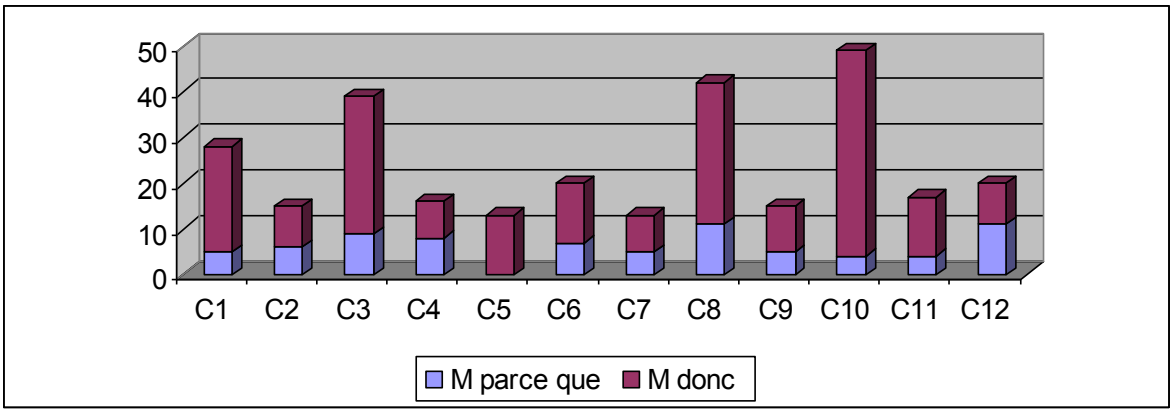
Le discours argumentatif est imbriqué dans les deux formes discursives précédentes. Plusieurs extraits cités en témoignent. Il convient, toutefois, de synthétiser les marques formelles de ce discours et son rôle dans le métatexte.

### 2.3.1 Marques formelles du discours argumentatif

Les énoncés des élèves et des enseignants mettent en valeur une activité argumentative, les élèves doivent en effet régulièrement justifier leurs propositions, et les

enseignants reformulent le métatexte en insistant sur les processus logiques d'élaboration, et recourent comme les élèves aux mêmes marqueurs linguistiques. L'usage de deux marqueurs en particulier sont à souligner, il s'agit de *donc* et *parce que* ; les enseignants favorisent l'emploi du premier et les élèves recourent davantage au second. Le connecteur *parce que* a une valeur causale et il peut être enchâssé dans une structure clivée, comme le rappelle Maingueneau (1990). Son usage fréquent s'explique par le fait qu'il est le seul connecteur exprimant la causalité qui répond à la question *pourquoi*, particulièrement récurrente dans le discours des enseignants. Enfin il sert à expliquer un fait déjà connu du destinataire. Le connecteur *donc* exprime quant à lui la conséquence et implique que la proposition conjointe est vraie, valable et validée.

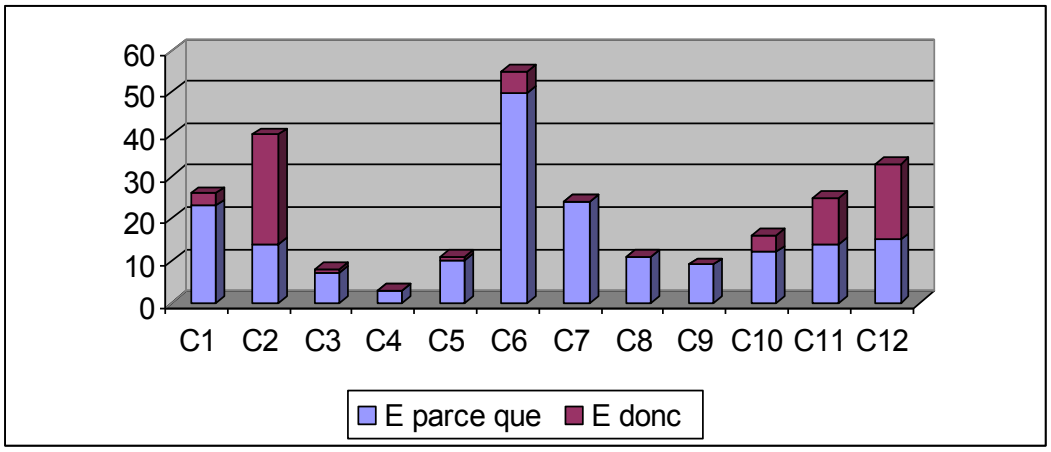
L'emploi des connecteurs logiques par les enseignants a deux fonctions : il contribue à la fois à structurer le raisonnement sur le texte qui construit le métatexte et aussi celui de la leçon et l'enchainement des tâches et des raisonnements qui permettent de les résoudre. Nous avons vu au chapitre précédent que certains styles d'enseignants se caractérisent par un recours fréquent à la verbalisation du raisonnement des élèves (C3 ; C8) ou de la structuration de la séance (C10).




36. Graphique : Emploi des marqueurs *parce que* et *donc* par les enseignants

Le graphique suivant (graphique 37) présente les usages de ces marqueurs par les élèves en fonction des classes. Il apparait que la classe C6, celle où les élèves recourent le plus à l'occurrence *parce que*, est celle où ils se confrontent le plus ; on peut en déduire que l'activité de justification de leurs propos entre eux est importante. À l'inverse dans la classe C2, les élèves recourent beaucoup plus souvent à la conjonction *donc*, ce qui indique l'importance de l'activité de déduction qui caractérise leur discours. Ils justifient moins leurs propositions qu'ils ne construisent de propositions hypothétiques à partir de certains éléments

relevés dans l'image de l'album de David Wiesner. La conjonction a pour rôle d'expliciter leur raisonnement et par conséquent de le rendre valide. Je rappelle que dans cette classe l'imagination est valorisée par rapport à la conformité des propositions et du texte. La classe C4 est celle où les élèves recourent le moins à ces marqueurs, et pourtant ils produisent des inférences et proposent des justifications de leurs propositions. Cependant, leurs énoncés sont souvent des éléments de réponse et non des *argumentaires*. Le peu d'interactions entre les élèves, dans cette classe, ne favorise pas le discours argumentatif et l'enseignante reçoit les propositions et les intègre dans un métatexte en construction qui, lui non plus, ne relève pas de l'argumentation, mais plutôt de la reconstruction d'un scénario de l'histoire : il s'agit d'une reformulation collective de l'histoire à partir des détails relevés.

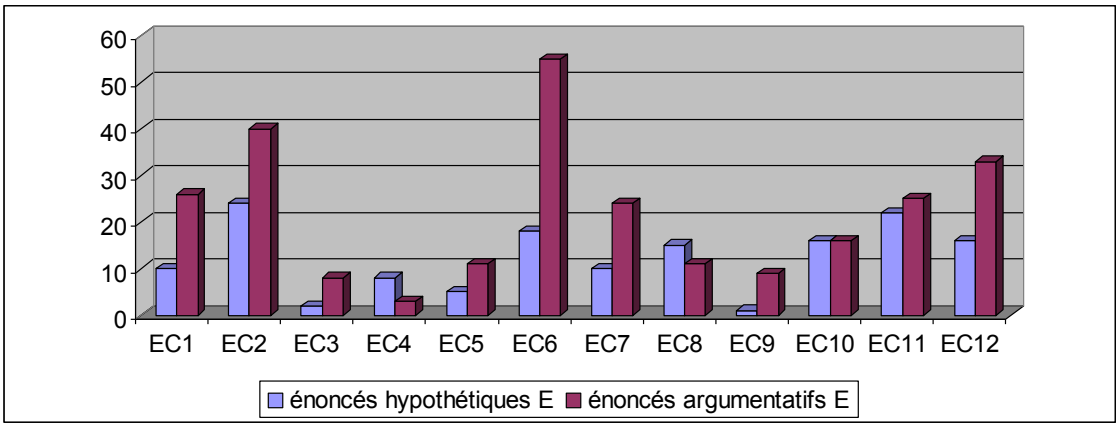



37. Graphique : Emploi des marqueurs *parce que* et *donc* par les élèves

Par ailleurs, comme le montre le graphique suivant (graphique 38), il semblerait que les élèves justifient plus leurs propositions qu'ils ne formulent d'hypothèse. Or il s'agit d'un résultat à nuancer, puisque les conjonctions *parce que* et *donc* participent à la formulation d'un raisonnement qui justifie une réponse ou relève d'un raisonnement abductif[248], qui participe de la justification de l'émission d'une hypothèse. C'est ainsi que dans la classe C1, la formulation des hypothèses à partir de l'épitexte prend la forme du traitement d'une inférence :

248. Il s'agit d'une troisième forme de raisonnement différent de l'induction et de la déduction qui permet de construire de nouvelles connaissances. C'est le processus de formation d'une hypothèse sans l'assurer pour celui qui l'émet qu'elle puisse aboutir, elle a par conséquent un caractère heuristique. L'abduction peut être considérée comme une hypothèse créatrice et rend compte de la spécificité du raisonnement du sujet qui émet l'hypothèse. Umberto Eco (1992, p. 262, *sq.*) définit l'abduction comme étant l'adoption « provisoire d'une inférence explicative devant être soumise à vérification expérimentale, et qui vise à trouver également, en même temps que le cas, la règle ».

*C3 107 E3 : euh : au cinquième chapitre il dit que c'est un vampire donc ce monsieur en noir au lieu de boire du sang// il boit de l'encre*




38. Graphique : Énoncés hypothétiques et énoncés argumentatifs produits par les élèves

L'expression d'un raisonnement argumentatif peut se construire sans les marques formelles de l'argumentation (Charaudeau, 1992). Dans les classes observées, elle assume deux finalités : soit elle participe à l'expression des logiques de raisonnement et de construction du sens du texte (C1 ; C7 ; C8 ; C9 ; C10) ; soit elle contribue à une stratégie de persuasion de l'autre (C3 ; C6 ; C11 ; C12). Patrick Charaudeau (*ibid.* p. 783) précise que « le sujet qui argumente passe de l'expression d'une conviction et d'une explication qu'il essaie de transmettre à l'interlocuteur pour essayer de le persuader ». Le discours argumentatif porte à la fois sur le texte, la construction du métatexte et le partage du métatexte construit.

Dans la classe C6, cette activité discursive est particulièrement développée : les élèves ont à expliciter leur point de vue et à en convaincre les autres. L'explicitation du texte peut amener des discussions où différents éléments du texte et du métatexte fusionnent, où les connaissances référentielles des élèves trouvent une vraie place dans leurs argumentations (qui portent un jugement sur les actions des personnages) et la reformulation du texte. Par ailleurs, les formes linguistiques de l'argumentation sont beaucoup plus variées que dans d'autres classes. Les élèves recourent à des modes d'enchainements variés, conjonction, disjonction, la restriction et l'opposition. Ils usent aussi des valeurs des temps verbaux pour construire ces raisonnements (E7 : 352). L'extrait, que je présente ci-dessous, éclaire la construction collective d'un raisonnement par déduction à travers la comparaison entre trois personnages du conte philosophique d'Antoine de Saint-Exupéry : le businessman (E14 : 339), le roi et le Petit Prince.

*C6 339 E14 : oui et puis il veut plus d'étoiles*
*C6 340 E7 : oui c'est un peu comme le roi qui gouverne sur les étoiles*
*C6 341 E8 : oui, mais il les possède en fait c'est comme si/il les avait achetées*
*C6 342 E6 : ouais, mais c'est pas pareil parce que lui il les compte et il les recompte /*
*C6 343 E7 : il est maniaque*
*C6 344 E8 : et il pense que c'est à lui parce que c'est à personne d'autre alors il est*
*C6 345 E10 : il est pas maniaque et il est sérieux moi j'aime bien*
*C6 346 M : tu aimes bien parce qu'il est sérieux [écrit au tableau]*
*C6 347 E2 : il est barge ++ et il ouf madame*
*C6 348 M : alors pourquoi ?*
*C6 349 E7 : les étoiles elles peuvent pas lui appartenir + ça appartient à personne*
*C6 350 E8 : ouais, mais justement quand tu trouves quelque chose qui n'appartient à personne alors tu peux l'emmener chez toi et lui il fait pareil parce que c'est un homme d'affaires donc il prend tout ce qui appartient à personne*
*C6 351 M : oui, mais A.E7 il a pas compris comme ça*
*C6 352 E7 : le roi il ne possède pas madame + c'est pas à lui + il impose ses lois et il regarde les étoiles et il pense que c'est son royaume alors que lui il s'approprie les biens/il les emmène d'une certaine façon chez lui + il pourrait les revendre + le roi il ne vendra pas les étoiles*
*C6 353 M : oui il a raison/les biens du roi et du businessman ne sont pas de la même nature ++ le roi ne fait pas de commerce ++ il protège aussi ++ alors le businessman si on résume qu'est-ce qu'on va dire ? donc le businessman +++ les étoiles n'appartiennent à personne ? et il s'approprie les biens de l'univers/c'est-à-dire les biens de tous/les biens publics ++ [écrit au tableau]*
*C6 354 E2 : oui c'est vrai*
*C6 355 E5 : et il dit que le petit prince il pense pas comme les grandes personnes et puis que quand il arrose sa fleur et qui ramone les volcans et ben lui ça sert alors que le businessman sert pas aux étoiles donc il comprend rien à ce qu'il possède +++*
*C6 356 E4 : ouais c'est du vent*

Les divergences d'opinions se formulent (E7 : 343 et E10 : 345) en même temps qu'une idée s'impose qui devient l'objet d'une démonstration : le businessman fait un commerce des étoiles alors que celles-ci n'appartiennent à personne. L'argumentation s'appuie autant sur le texte, les élèves comparent les personnages, que sur leurs scénarios communs et leur système de valeur (E5 : 355).

Ce discours argumentatif varie d'une classe à l'autre : il est employé par les enseignants et/ou par les élèves ; il recourt à des marques linguistiques (parfois plus élaborées dans certaines classes), mais il peut se construire sans marque linguistique. Il contribue à créer la confrontation des avis des élèves et se développe d'autant plus aisément que les élèves se confrontent entre eux.

### 2.3.2 Fonction du discours argumentatif

Le discours argumentatif, en situation de DI, relève du traitement de l'inférence qui consiste à expliciter tout ce qui dans l'acte de lecture d'un texte pose problème à l'élève pour construire le sens du texte. Les contenus implicites d'un texte sont nombreux. Ils peuvent être le fait de constructions grammaticales de phrases, l'emploi des déictiques, l'énonciation, les formes de discours indirect et indirect libre comme on peut l'observer dans la classe C12.

Par ailleurs, les tâches écrites et orales participent à cette forme de discours, les suites de texte peuvent être l'occasion d'une justification et d'une quête de critères pour les valider (C11). Les liens logiques se construisent sur « l'axe du possible » (*ibid.* p. 792) laissant en suspens le fait qu'il existerait d'autres compréhensions possibles et que l'interprétation proposée s'est construite sur une sélection d'éléments qui l'autorise (C6, *supra* p. 358).

Ainsi dans la classe C11, l'invalidation de certaines propositions d'élèves laisse planer une sensation de confusion entre l'activité lectrice et l'activité scolaire, entre droits de l'élève et droits du lecteur. L'enseignante MC11, en clôturant la séance interroge les élèves sur leurs impressions au sujet du travail effectué : au final qu'ont-ils fait ? Qu'en pensent-ils ? Cet échange me parait particulièrement intéressant pour comprendre ce que les élèves pensent avoir fait et comment ils appréhendent cette tâche scolaire :

*C11 650M : […] on va s'arrêter là pour aujourd'hui +++ alors qu'est-ce que vous en avez pensé de la séance d'aujourd'hui ?*
*C11 651 E2 : c'était bien*
*C11 652 M : bon // c'était long + c'était long ?*
*C11 653 E1 : non c'était bien*
*C11 654 M : pourquoi c'était bien ?*
*C11 655 E1 : c'était*
*C11 656 E3 : ouais c'était bien*
*C11 657 E1 : ben parce qu'on a raconté nos histoires*
*C11 658 E3 : c'est marrant*
*C11 659 M : pourquoi c'est marrant ?*

*C11 660 E2 : ben parce qu'on a de l'imagination*
*C11 661 E3 : ben parce que celui de M. E2 il fait rire + il se transforme en rouge-gorge et puis il a ++ c'est marrant*
*C11 662 E1 : parce qu'on a imaginé sur le texte et des fois on a raison et des fois on va trop loin, mais c'est quand même possible*
*C11 663 E2 : ouais <i> sont bien les suites de l'histoire qu'on a imaginées*
*C11 664 M : E4 ?*
*C11 665 E4 : ben on sait <qui> a pas de suite/que ça se termine comme ça*
*C11 666 E1 : le texte il se termine et toi tu as une idée de ce qui continue*
*C11 667 E4 : ben ouais, mais on peut pas savoir + alors euh ++ le rouge-gorge c'est n'importe quoi/quoi*
*C11 668 E2 : mais c'est bien parce que tu peux pas savoir, mais tu peux terminer*
*C11 669 E3 : ouais c'est de savoir ce que les autres ils pensent ++ moi j'avais pas compris à la maison + quand j'ai écrit avec ma mère et après là j'ai compris*
*C11 670 M : d'accord*
*C11 671 E2 : ben c'est tout/c'est bien et c'est tout*
*C11 672 M : d'accord si c'est tout ++ c'est tout pour aujourd'hui (56')*

Les élèves E1 et E2 reviennent sur l'activité scolaire : valider les suites imaginées ; Elles évaluent cette activité qu'elles ont apparemment appréciée et dont elles mesurent le caractère plausible : « des fois on va trop loin, mais c'est quand même possible ». Les limites de l'activité interprétative que perçoit l'élève E1 ne sont pas celles des limites de la situation scolaire, mais celles du texte. Quant à l'élève E4, je dirais qu'il remet en cause le fondement de cette activité scolaire, puisqu'il rappelle que le texte lu n'a pas de suite. Il considère alors que l'imagination débordante de l'élève E2 se situe au-delà du texte. D'après son parcours de lecteur, l'apparition du rouge-gorge dans le discours de l'élève E2 est une ineptie, une surinterprétation et ne repose que sur l'imagination d'une élève face à une tâche scolaire et non induite par le texte. L'élève E3, quant à lui, évalue son propre parcours de lecture et l'apport des échanges qui lui ont permis de comprendre le texte, l'enjeu de cette fin ouverte, sans pour autant pouvoir réellement en imaginer une. En fin de compte, ces élèves expriment diverses réactions de lecture face à un texte ouvert et face à l'activité de lecture scolaire.

Dans la classe C6, j'observe des processus similaires au sujet de la compréhension de la fin du conte d'Antoine de Saint-Exupéry (*supra*, p. 358), qui amènent les élèves à expérimenter le doute :

*C6 690 E10 : oui et puis il dit que le Petit Prince est mort ou pas mort, mais on sait pas parce que de toute façon déjà sa planète <i> existe pas/alors s'il retourne sur sa planète ça veut dire qu'il va dans l'univers inconnu*
*C6 691 E12 : ouais ++ c'est vrai il y a plein de choses qu'on comprend pas*
*C6 692 E14 : il reste plein de questions qu'on comprend pas*

Je considère l'expression « on comprend pas » comme un effet de la discussion du genre DI qui précisément conduit les élèves à se questionner plus qu'à construire des réponses. C'est pourtant un moment qui parait déroutant pour l'enseignante qui s'empresse d'orienter autrement la discussion. Il me semble qu'ici j'observe une tension entre, d'une part les effets du genre disciplinaire DI sur les interactions entre les élèves et les performances qui sont réalisables dans de telles situations, et d'autre part, la difficulté pour l'enseignante de gérer ces effets qui peuvent se trouver en contradiction avec les attentes scolaires, dont l'objectif n'est pas de construire la verbalisation d'une certaine incompréhension du texte. J'insiste néanmoins sur le fait que cette prise de conscience des élèves au sujet d'une compréhension complexe de l'œuvre d'Antoine de Saint-Exupéry est un effet du style de gestion des interactions de cette enseignante et de la situation de lecture qu'elle organise.

L'imagination des suites (C7 ; C8) permet aussi de combler les ellipses, les blancs du texte qui se construisent alors sur « l'axe de l'obligatoire » (*ibid.* p. 792), le raisonnement des élèves les conduit à une conclusion parmi d'autres, qui, toutefois, s'impose logiquement de façon obligatoire. Le travail sur le vocabulaire (C10) et celui sur les inférences (C8) conduisent les enseignants et les élèves à convoquer des scénarios communs pour expliquer le texte.

Ainsi, l'activité argumentative participe à la construction et à la validation du sens de façon singulière et collective. Elle est une trace de l'implication du sujet dans son raisonnement, dans sa volonté d'expliquer ou de convaincre l'autre de la perspicacité de l'interprétation proposée. Enfin, elle s'appuie sur l'encyclopédie des élèves et des enseignants, elle mobilise des connaissances scolaires et extrascolaires.

### 2.3.3 L'encyclopédie des élèves

L'élaboration du métatexte s'appuie sur des connaissances du lecteur qu'il mobilise, au-delà des savoirs faire lecturaux[249], que je désigne par le terme *encyclopédie*. C'est un

249. Les « processus » que répertorie Jocelyne Giasson (1990).

emprunt effectué aux travaux d'Umberto Eco (1985, p. 95) qui désigne ainsi toute une série d'opérations qu'effectue le Lecteur Modèle : le dictionnaire de base ; règles de coréférence ; sélections contextuelles et circonstancielles ; hypercodage rhétorique et stylistique, inférence de scénarios communs, inférence de scénarios intertextuels. Il ne s'agit pas ici de décrire le lecteur-élève par rapport au Lecteur Modèle, le rapport au texte est modifié et l'activité du lecteur-élève est autant, sinon davantage prescrite par la situation didactique qui l'amène à effectuer un acte de lecture, que le texte lui-même. J'utilise cette expression pour désigner essentiellement les connaissances référentielles qui permettent aux élèves d'interpréter et de justifier leurs interprétations, à savoir les *scénarios communs* et les *scénarios intertextuels* auxquels le texte invite et, ceux que les lecteurs construisent au-delà du texte. Je relève aussi la mobilisation de connaissances discursives sur les fonctionnements des textes littéraires, en particulier les genres littéraires qui favorisent l'attente du lecteur, en quelque sorte une approche de « l'horizon d'attente » du lecteur (Jauss, 1978, p. 55 *sq*.). En situation de DI, les enseignants invitent les élèves à mobiliser des connaissances qui relèvent de ces formes de scénarios et des connaissances sur le fonctionnement du texte littéraire. Cependant, il arrive que de façon spontanée les élèves les mobilisent d'eux-mêmes, sans aucune autre impulsion externe que la situation de lecture scolaire. Les scénarios imposés et les scénarios mobilisés n'ont pas le même statut et permettent de définir l'activité lectrice attendue et l'activité lectrice effective des élèves.

***Les scénarios communs***

Régulièrement les enseignants imposent un scénario qu'ils jugent commun à la classe. Or, celui-ci peut constituer un obstacle à la compréhension des élèves, qui se trouvent alors en position de devoir intégrer ce scénario que l'histoire lue ne leur inspire pas, mais qu'ils doivent s'approprier pour participer aux échanges interactifs (C10 : 215 *sqq*.) (*cf. supra,* p. 332). En général, les séquences des traitements des scénarios imposés sont assez longues, puisqu'il faut traiter la compréhension du scénario avant de traiter l'inférence du texte (*cf.* C8 : 335 *sqq*.). Ce geste enseignant m'amène cependant à conclure que c'est un objectif d'apprentissage visé : les élèves doivent apprendre à mobiliser des scénarios communs pour inférer des scénarios de l'histoire, émettre des hypothèses et comprendre ainsi le texte.

Dans la classe C6, il arrive que les élèves affirment leur lecture singulière et prennent de la distance par rapport au texte, voire par rapport à l'intention de l'auteur :

*C6 514 E15 : ben en fait c'est l'histoire d'une amitié qui est comme ça et c'est pas l'histoire de toutes les amitiés + moi je suis d'accord avec C. E8 + c'est pas obligé que ce soit notre histoire, mais c'est la sienne*
*C6 515 M : et alors le lien avec les morales ?*
*C6 516 E4 : ben si c'était une morale ce serait vrai/ça nous ferait réfléchir/ça nous apprendrait quelque chose*
*C6 517 M : et là on n'apprend rien*
*C6 518 E15 : non*
*C6 519 E4 : ouais et puis si on a envie d'être copain là on est copain t'as pas à attendre/à voir/c'est bien ça/après ça fait intéressé*

Ici, les scénarios communs sont convoqués pour évaluer la définition qui se construit de l'amitié à travers l'œuvre d'Antoine de Saint-Exupéry. Le désaccord affirmé n'est pas une contestation de la définition proposée par l'auteur, mais l'affirmation d'un désaccord : l'amitié peut se penser autrement. Cette position lecturale − forme d'une certaine distanciation − témoigne de la construction du sens par ces élèves, qui ne peuvent s'identifier à cette histoire d'amitié, tant leur expérience sociale en est différente. Cette performance s'appuie sur la mobilisation du stéréotype de l'amitié. Dans cette classe, cette réaction des élèves relève aussi de leur connaissance du genre DI. En effet, l'enseignante MC6 développe chez ses élèves un rapport *contestataire* vis-à-vis du texte. Elle invite les élèves à évaluer la vraisemblance de l'histoire et à prendre position par rapport à celle-ci, qui devient une norme structurant la lecture des élèves et leur métatexte. C'est observable dès le début de la séance, notamment lorsque les élèves réagissent au comportement des adultes face aux dessins de l'enfant :

*C6 24 M : d'accord toi tu penses que c'est ce que l'auteur a voulu nous dire en écrivant ce passage + le monde de l'enfance est éloigné de celui des adultes et ils ont du mal à se comprendre + ils ne voient plus les choses de la même façon !*
*C6 25 E4 : OUI c'est ça !*
*C6 26 E5 : ben moi je suis pas d'accord*
*C6 27 M : explique S. E5*
*C6 28 E5 : ben c'est peut-être son idée, mais je suis pas d'accord avec ce qu'il dit c'est important de savoir regarder les enfants sinon on ne se comprend plus.*
*C6 29 M : d'accord +, mais est-ce que c'est en contradiction avec ce que dit l'auteur ?*

> *C6 30 E5 : ben j'aime pas son idée parce que ça veut dire que si les grands< i> comprennent pas les enfants + ben + ils se moquent ++ ici ils se moquent/<i> s'en fiche de son dessin/<i> font pas d'effort*

La confrontation avec l'histoire du texte permet de construire une lecture à deux niveaux : ce que le texte (voire l'auteur) voudrait dire et le jugement de ce qui est ainsi dit.

Dans d'autres classes, les scénarios proposés par les élèves trouvent peu d'espace dans les interactions. En général, leurs connaissances télévisuelles sont rarement valorisées par les enseignants (C4 : 111 *sqq.* ; C12 : 120 *sqq.*), elles paraissent illégitimes dans l'enceinte de la classe. L'enseignante MC4 rappelle aux élèves qu'elle n'a pas de télévision chez elle et qu'elle ignore tout des séries télévisées. La culture des élèves se trouve, en partie, discriminée lors de ces situations scolaires, elle est peu convoquée ou mal interprétée. Dans la classe C8, l'enseignant est très étonné que les élèves résolvent sans souci l'usage du terme « ivoire » pour désigner les touches du piano (C8 : 409 à 411). À l'inverse, il imagine que les parents de ses élèves évoquent régulièrement le risque du chômage et la nécessité de trouver un « bon job » (C8 : 356). Or c'est davantage sa préoccupation et sa représentation des soucis de parents que celles de ses élèves et peut-être même des parents de ses élèves. Manifestement, il ignore certaines connaissances de ses élèves, il les présuppose et verbalise ses présuppositions, mais jamais il ne demande aux élèves de les expliciter. J'interprète cette insistance des enseignants à proposer un scénario qu'ils présupposent communs aux élèves, comme un geste du guidage enseignant qui peut, à la fois, indiquer qu'ils ignorent que leurs élèvent puissent avoir des scénarios préconstruits qui s'activent pendant la lecture, et qu'ils considèrent que l'imposition du scénario est une aide à la compréhension.

Si les scénarios communs proposés par les élèves ne reçoivent pas le même écho en classe, je peux néanmoins constater qu'en situation de DI, les élèves en convoquent et mobilisent des connaissances extrascolaires et scolaires. Je ne peux, toutefois, induire que le geste enseignant d'en imposer régulièrement participe de cet apprentissage. Dans la classe C12, l'enseignante ne recourt jamais à ce geste et pourtant un élève justifie son interprétation de l'image en mobilisant des connaissances apprises lors d'une émission de télévision. À l'inverse, l'enseignant C8 en impose régulièrement et ses élèves n'en proposent pas particulièrement. Dans la classe C7, le recours au manuel d'histoire pour défendre une intuition peut, par contre, relever d'un apprentissage scolaire, puisque les élèves régulièrement doivent vérifier leurs affirmations en s'appuyant sur le dictionnaire, mais ce

recours est une compétence de transfert d'apprentissage. Je dirais que la situation de DI amène les élèves et les enseignants à convoquer leurs scénarios communs et singuliers. Selon le style enseignant, la place laissée aux scénarios des élèves est plus ou moins grande, mais dans tous les cas, les gestes enseignants montrent la nécessité de les mobiliser.

***Les scénarios intertextuels***

D'autres connaissances sont mobilisées pendant la pratique du DI, il s'agit des scénarios intertextuels, particulièrement valorisés par certains modèles de référence du genre (Tauveron, 2004a ; MEN, 2003). Ils participent du modèle de l'enseignement de la littérature et de la culture humaniste auquel l'école tente de former les élèves. Ceux-ci recourent, en situation de DI, à des scénarios intertextuels sous l'impulsion des enseignants. Dans la classe C5, l'enseignante sollicite ces rapprochements :

*C5 226 M : et +++ est-ce que ça vous a fait penser à un autre livre que vous avez lu ? (+++++)*
*C5 227 Es : [silence]*
*C5 228 M : qu'est-ce que vous avez lu l'année dernière ?*
*C5 229 E3 : ben peut-être avec la petite fille qui allait pas à l'école et son père était méchant*
*C5 230 E8 : oui c'est vrai quand on a travaillé avec les enfants qui travaillaient*
*C5 231 M : ah alors ? vous vous souvenez de ces livres ?*
*C5 232 E3 : oui c'était la soupe sauvage*
*C5 233 M : alors c'était le livre d'Émilie Carles +++ une soupe aux herbes sauvages*
*C5 234 Es : ah oui*
*C5 235 M : d'accord et après il n'y a pas d'autres livres qu'on avait lus ?*
*C5 236 E6 : Pinocchio*
*C5 237 M : Pinocchio ++ ça te fait penser à Pinocchio*
*C5 238 E6 : il va pas l'école*

L'allusion à cette lecture déjà faite est régulièrement assez sommaire ; c'est souvent l'histoire qui est évoquée, le titre du livre et le nom de l'auteur sont parfois oubliés[250], mais comme nous le voyons dans la séquence précédente, l'enseignante complète les informations. C'est une mémorisation en élaboration de liens construits par l'activité scolaire et la

250. Tout comme le discours des enseignants sur les œuvres qu'ils citent *(supra* p. 198)

bibliothèque scolaire et non par la lecture singulière du texte. La programmation des lectures enrichit l'activité lecturale.

Il arrive que les liens intertextuels soient mobilisés par les élèves de façon spontanée. Ainsi dans la classe C2, les élèves ont très vite établi le lien entre la page de l'album des *trois cochons* de David Wiesner qu'ils découvrent et l'histoire patrimoniale de ces trois personnages, alors que l'enseignante ne tient pas réellement à établir ce lien et, ce n'est qu'au moment de la lecture, qu'elle insiste sur la rupture entre cet album et l'histoire connue de ces trois héros. Par contre l'activité d'écriture qu'elle propose les oblige à convoquer leur bibliothèque intérieure et à mobiliser des souvenirs de lecture. Les œuvres convoquées sont très différentes, et les élèves en proposent un résumé assez précis qui témoigne globalement d'une assez bonne mémorisation de l'histoire. Ils peuvent aussi évoquer un moment précis de l'histoire, celui qu'ils voudraient changer. Parmi les textes convoqués, je relève un certain nombre de contes et de récits classiques tels que *Le chat botté* de Charles Perrault (choisi une fois), *La petite sirène* d'Andersen (choisi une fois), *Le joueur de flute de Hamelin* d'après François Mathieu, *La chèvre de monsieur Seguin* d'Alphonse Daudet (choisi deux fois). Si l'on se réfère aux déclarations de l'enseignante lors de l'entretien tous ces textes n'auraient pas été lus l'année en cours, les élèves ayant pris leur pochette de littérature, l'équivalent dans cette classe du carnet de lecteur, ils y puisent des souvenirs de lecture. Cette rétrospective, guidée par des traces écrites de lecture, facilite sans doute la tâche de mémorisation, mais réactive des ressentis laissés en suspens. Ainsi, l'album de Michael Morpugo, *la trêve de Noël* (choisi deux fois) suscite des récits divergents. L'élève E11 (C2 : 475 et 478) est sensible à la thématique de la guerre, mais visiblement sa mémoire du texte se confond avec la mémoire du film[251], alors que l'élève E6 évoque l'évènement invraisemblable de cette nuit de Noël dans les tranchées et convoque son sentiment patriotique (C2 : 503). Ce travail de mémoire est un travail de reconstruction où chaque lecteur revisite sa lecture pour élaborer un nouveau discours guidé ici par la consigne d'écriture. D'autres lectures évoquées sont des romans lus en classe. Il s'agit de récits traitant d'injustice sociale qui reviennent régulièrement dans le choix des élèves, et tout particulièrement les œuvres : *Deux graines de cacao* d'Évelyne Brisou-Pellen (choisi deux fois) et *L'enfant sous les ponts* de Le Clézio (choisi deux fois). Les élèves s'octroient alors la mission de réparer ces injustices (C2 : 532 et 588). Des textes plus humoristiques et fantastiques apparaissent : *Le monstre du CM1* d'Evelyne Brisou-Pellen, *la*

251. L'enseignante corrige : « C2 484 M : et alors l'idée de la dame/par contre c'est dans le film qu'il y a une dame/dans le livre il n'y en a pas »

*potion magique de Georges Bouillon* d'après Roald Dahl et l'œuvre d'*Harry Potter* de J-K Rowling[252]. Enfin, sont citées des lectures extrascolaires : la bande dessinée, *Le Lapin Bleu* de R. Maucler et *Le prince de Domyya* d'Antony Fon Eisen. La diversité des titres choisis témoigne non seulement de certains gouts particuliers et singuliers des élèves, mais aussi des effets du projet mené en littérature (MC1 et MC2 sont dans la même école). Les élèves lisent manifestement un certain nombre de textes par an et conservent des traces écrites ou mnésiques des diverses lectures réalisées. Si à travers cette activité, la « bibliothèque intérieure de l'élève »[253] est fortement mobilisée, on ne sait cependant pas à quel titre ils interviennent dans l'histoire qu'ils ont à modifier : un nouveau personnage, personnage d'une autre histoire, nouveau narrateur, nouvelle narration. Le lien entre l'album de David Wiesner et la production écrite qui en découle me semble être un implicite volontaire de la situation, un prétexte pour inventer une histoire à partir d'œuvres lues plutôt que d'interroger le processus narratif de l'album étudié en classe.

Par ailleurs, l'allusion à un texte peut être l'effet d'une lecture singulière, qui n'est pas partagée par les autres élèves. Dans la classe C6, une élève associe *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry et *L'œil du loup* de Daniel Pennac, au grand désespoir de l'un de ses camarades pour qui ces liens sont à peine tolérables :

> *C6 87 E10 : moi j'ai bien aimé ça ressemble un peu à l'œil du loup*
> *C6 88 E2 : N'IMPORTE QUOI // Y A PAS D'AVIATEUR DANS L'ŒIL DU LOUP*

L'élève E10 associe ces œuvres en constituant un *réseau* thématique autour de l'amitié : ce sont des histoires d'amitié. Les liens intertextuels peuvent aussi se construire à travers des émotions ressenties à la lecture du texte. L'élève E12 (C6 : 522) relève une phrase qu'il a beaucoup appréciée : « non on ne voit bien qu'avec son cœur +++ j'aime bien cette phrase-là », en particulier − dit-il − parce qu'elle évoque en lui une autre lecture :

> *C6 536 E12 : ouais ça fait penser à un livre*
> *C6 537 M : alors à quel livre ça t'a fait penser ?*
> *C6 538 E12 : c'est comme dans la belle et la bête*

252. Il est difficile de savoir de quel tome les élèves s'inspirent.
253. Il est difficile de finir cette bibliothèque intérieure de l'élève qui se construit sur des souvenirs confrontés aux aléas de la mémoire (Lusetti & Ceysson, 2007 ; Lusetti & Quet, 2007 ; Quet, 2007b), et sur des expériences de lectures qui laissent des empreintes, des impressions. Construire cette bibliothèque intérieure de l'élève, c'est construire sa culture et son bagage de lecteur (Louichon, 2008a, 2008c) : un défi, sans doute, pour l'enseignement de la littérature.

*C6 539 M : c'est comme dans la belle et la bête + alors pourquoi ?*
*C6 540 E12 : ben au début ils s'aiment pas la bête elle l'a pris et puis elle lui fait peur et ensuite en se connaissant ils deviennent amis*

Son explicitation de ces liens singuliers ne repose sur aucun lien intertextuel entre ces deux textes, mais sur une expérience symbolique et esthétique du texte et de la lecture, il s'agit d'un effet de la lecture et de souvenirs qui construisent des liens subjectifs. Quand les élèves s'impliquent dans cette lecture plurielle des textes, les liens sont alors construits sur une expérience *positive*[254] de la lecture. Les histoires sont associées en ce qu'elles évoquent le même sentiment, déjà rencontré, déjà apprécié, la mémoire des textes, ici mobilisée, est une mémoire *sensible,* construite sur l'expérience de lecture.

***Les connaissances sur les fonctionnements du texte littéraire***

Conjointement aux scénarios intertextuels les élèves convoquent des savoirs qui relèvent des conventions discursives des textes qui caractérisent des genres littéraires. Ces références peuvent être imposées par les enseignants (C4) ou, comme nous l'avons vu pour les scénarios communs et intertextuels, mobilisées par les élèves. Ces connaissances participent à la lecture et permettent aux élèves de catégoriser le texte par rapport à des conventions génériques qu'ils mobilisent, et qui déterminent le sens du texte. « *Le secret du grand-père* est-ce un conte ou un récit ? » s'interrogent les élèves de la classe C5. L'échange qui suit me semble déterminant dans la tournure que prend le débat en fin de séance sur une histoire réelle ou une histoire plausible, sur laquelle je reviendrai :

*C5 243 E15 : madame un conte c'est des choses qui n'existent pas*
*C5 244 M : oui d'accord ça c'est vraiment l'histoire d'un petit garçon qui a existé avec son grand-père*
*C5 245 E15 : et puis de l'époque d'aujourd'hui*
*C5 246 M : oui, mais les contes peuvent aussi être récents ++ donc ça c'est un récit qui a vraiment existé + ça se peut qu'il y a un grand-père qui a vraiment existé et qui a vécu cette histoire avec son petit-fils*
*C5 247 E15 : SI ! C'EST VIEUX les contes [répond à sa voisine qui doit contester sa proposition discrètement]*
*C5 248 E10 : et puis ils ont pas d'illustration*
*C5 249 M : ah non pas forcément*
*C5 250 E11 : et puis il y a beaucoup de pages + les contes ça n'est pas comme ça long*

254. Un souvenir agréable de lecture qui se retrouve dans l'acte de lecture d'autres histoires.

*C5 251 E9 : il y a des trucs vrais*
*C5 252 M : il y a des trucs vrais + donc c'est un récit ? c'est ça votre raisonnement ?*
*C5 253 Es : ben ouais*

La lecture des élèves se construit à partir de connaissances spécifiques sur les textes et leur parcours de lecture. Il s'agit de référents qui permettent un certain classement des textes et, par conséquent, la construction de ressemblances signifiantes : une histoire d'amitié ; une histoire où les relations entre les personnages vont évoluer ; un récit plutôt qu'un conte puisque les évènements sont réalistes.

Dans la classe C4, l'enseignante évoque dès le début de la séance, le fait que l'histoire pourrait être une histoire policière, guidant les élèves vers un pré-script de l'histoire du *grimoire d'Arkandias* d'Éric Boisset. Cette orientation, au moment où les élèves formulent des hypothèses à partir de la première page de couverture, indique sa volonté de convoquer ses savoirs sur le genre policier pour entrer dans la lecture du texte. D'ailleurs, elle programme, comme d'autres enseignants, les lectures en variant les genres littéraires (*supra*, p. 197).

Dans les autres classes, les connaissances sur le genre demeurent plus implicites. Leur mobilisation n'est pas observée.

## *Éléments de conclusion*

Ces caractéristiques discursives du métatexte produit (paraphrase, hypothèse, argumentation) définissent le genre disciplinaire DI, et éclairent le changement du format de la leçon de lecture que le genre induit : reconstruire l'histoire du texte à partir d'hypothèses et d'énoncés argumentatifs. La validation s'appuie sur des éléments du texte qui parfois nécessitent un traitement inférentiel. C'est l'activité cognitive de la lecture et des raisonnements du lecteur qui sont ainsi valorisés. Selon les classes, toutefois, les hypothèses portent plus ou moins sur le texte ; le métatexte produit étant lui-même objet du métatexte en construction, il est l'objet des interprétations des élèves. Il apparait, également, que ce métatexte se construit sous l'impulsion des enseignants, ce sont eux qui régulièrement − dans la majorité des classes − transforment les énoncés des élèves en hypothèses ou en arguments à l'aide de marqueurs linguistiques. Ce qui m'amène à penser que ce discours est un enjeu d'apprentissage des séances de DI et qu'il impose un rapport au texte littéraire dont l'histoire

est un objet de reconstruction et pas seulement de reformulation. Reformulation et reconstruction des éléments de l'histoire s'entremêlent dans l'élaboration du métatexte.

Le métatexte produit met en valeur le raisonnement attendu des élèves, qui ne vise plus uniquement à trouver des réponses dans le texte, mais à le questionner (C6 ; C11 ; C12), à élucider ces zones d'ombres (C1 ; C4 ; C7 ; C8 ; C10) et dans toutes les classes à se justifier et à argumenter. Toutefois, selon les classes les élèves s'impliquent plus ou moins dans ces modes de raisonnement déductif, inductif, abductif ; la situation de lecture ainsi que le style des enseignants sont des freins ou des facilitateurs de l'activité réelle des élèves. Les enseignants peuvent être la source de verbalisation des raisonnements des élèves, comme nous l'avions déjà vu, mais cela ne signifie ni que les élèves ne raisonnent pas à partir du texte et du métatexte quand ils n'interviennent pas, ni même que cette mise en mots du raisonnement enseignant contribue à un apprentissage des raisonnements attendus chez les élèves. Je peux néanmoins conclure que le métatexte produit en situation de DI témoigne de l'activité cognitive des élèves et met en valeur des modes de raisonnement. Les élèves reconstruisent l'histoire du texte, parfois le sens du texte à travers un discours hypothético-argumenté, plus ou moins abouti selon les classes. Ce raisonnement s'appuie sur une encyclopédie à la fois scolairement valorisée et individuellement mobilisée. Dans l'ensemble, les élèves perçoivent ce qu'ils doivent convoquer comme connaissances pour construire le métatexte. Les scénarios intertextuels restent très intimistes, construits sur des souvenirs de lecture, des sensations conservées de ces lectures et certains thèmes valorisés. Le processus d'intertextualité apparait dans les classes comme un processus, qui se construit à travers un parcours singulier et collectif de lectures réalisées, et non comme des liens à tisser entre les textes pour les interroger autrement, les comparer, les relire. L'école primaire construit une culture commune qui s'adosse à cette bibliothèque d'impressions de lecture où toutes les impressions sont recevables. C'est le seul objectif qui me semble être conféré à ce tissage des souvenirs de lectures, dans les classes où les enseignants favorisent l'axe de l'impression de lecture et de la subjectivité. À l'inverse, tous les scénarios communs peuvent ne pas être accueillis, retenus par l'enseignant compte tenu de la culture extrascolaire que les élèves peuvent mobiliser et qui n'est pas particulièrement valorisée à l'école. Les scénarios intertextuels ne font l'objet d'aucune différenciation, voire discrimination : tous semblent être les bienvenus, pourtant parfois les élèves eux-mêmes les trouvent abusifs.

La caractérisation spécifique de ce métatexte est ce qui me permet de dire que le format de la lecture évolue indépendamment ou grâce au recyclage, à l'absorption des tâches conférées aux élèves. Leur absorption et leur transformation dans le cadre du genre DI sont observables à travers l'élaboration de ce métatexte. Cette évolution n'est cependant pas à identifier comme une rupture dans les pratiques scolaires de la lecture. Le format de la séance de lecture évolue essentiellement parce que l'espace laissé à la parole des élèves est plus conséquent (chapitre 8) et que le métatexte se construit collectivement. Et je fais l'hypothèse que le rapport au texte évolue en m'appuyant sur l'analyse sévère − que propose parmi d'autres − Anne-Marie Chartier (2008) des effets de la lecture silencieuse et des limites régulièrement mises en avant au sujet des questionnaires de lecture (Giasson, 1990, 1997). Les animations de lecture et les manipulations de texte trouvent un nouvel espace scolaire, qui n'est pas nouveau et qui produit un métatexte qui met en valeur des opérations de reformulations, d'hypothèses et d'argumentations qui caractérisent un nouveau genre disciplinaire : le DI. Il faut cependant rappeler que mon analyse ne porte pas sur les effets de ces pratiques sur l'évolution des performances des élèves, juste sur le format de la leçon de lecture.

## 3 Vers des modalités de lecture scolaire de l'œuvre littéraire

Les styles des enseignants et les performances communicatives, discursives et culturelles des élèves permettent d'identifier quatre modalités de lecture à travers ces séances de DI. Elles ne s'excluent pas entre elles, elles se complètent et s'articulent à des degrés différents selon les situations de classe et permettent ainsi de comprendre les divers modèles en acte du DI à travers les pratiques enseignantes et les performances des élèves. Ce que je nomme, de façon très neutre − dans la mesure où le langage pourrait être neutre − *modalité de lecture*, c'est en fait une reconstruction des finalités observées de l'enseignement de la lecture du texte littéraire à l'école. L'enseignement de la littérature est un enseignement normatif de la lecture, qui requalifie les compétences du lecteur et les situations d'apprentissage. Ce faisant, le DI prescrit en 2002, dans le cadre de l'institutionnalisation de la littérature comme un enseignement à part entière, reconfigure la séance de lecture scolaire et vise à instaurer des modalités de lecture que les modèles didactiques et le modèle prescriptif définissent en recourant à des normes lecturales. Celles-ci éclairent les enjeux des processus de compréhension et des modes de lecture qui convoquent la notion de lecture littéraire et visent ainsi à modéliser un certain rapport au texte. L'enjeu de ma réflexion, ici, est toutefois moins

celui d'analyser les effets de ces modèles sur les pratiques, que de reconstruire des modèles en œuvre à travers les pratiques enseignantes du DI. La nuance me semble importante. En effet, je ne tiens pas à catégoriser les pratiques observées en fonction des modèles pour en stipuler soit les écarts, soit les mises en œuvre observées. Par contre, les descriptions des styles enseignants et des performances des élèves me permettent de décrire des modalités de lecture scolaire qui sont observables dans le cadre des pratiques ordinaires du DI. Je conçois que d'autres pratiques du DI, observées et analysées dans un autre cadre théorique et méthodologique, permettraient d'observer d'autres styles et d'autres performances.

J'ai observé quatre modalités de lecture qui me permettent de décrire des actes de lecture en situation scolaire reconstruits à partir de l'analyse du métatexte. J'utilise des lexèmes pour les nommer qui me permettent de situer les modalités observées par rapport à des modalités, par ailleurs, théorisées. Ce qui m'amène à expliciter ce que j'entends par l'usage de certains termes, notamment : indentification et distanciation, des notions fortement marquées dans la didactique du *français*, et la mise à l'écart d'autres termes, tels que lecture participative.

Je repère tout d'abord une modalité de lecture à finalité *réaliste*, où la compréhension du texte est liée à son degré de réalisme transformé en histoire potentiellement réelle. C'est une modalité fréquente dans les situations que j'observe, qui au-delà de la situation scolaire est au fondement des questions que soulèvent la littérature et ses rapports avec la réalité. La théorie littéraire a « insisté sur l'autonomie de la littérature par rapport à la réalité » et institué le rapport de force entre la *sèmiosis* et la *mimèsis*, la forme et le fond (Compagnon, 1998, p. 111). Á l'école élémentaire, l'entrée dans le texte et la lecture favorise la *mimèsis* et contribue à favoriser ce que j'appellerais *l'identification du lecteur*, en m'appuyant sur les travaux de Hans Robert Jauss (1978) pour interroger les finalités scolaires des rapports instaurés, voire imposés avec une étude sommaire des personnages. Je préfère évoquer une modalité de lecture basée sur l'identification plutôt qu'une modalité « participative », l'une des approches de la lecture littéraire (Dufays & *alii*, 2005). La lecture participative instaure une « régie de lecture » (Gervais, 1992) où l'identification n'est qu'un des processus de la lecture parmi d'autres, qui valorisent une « lecture en progression » (Gervais, *ibid.*), qui pourrait être qualifiée d'ordinaire et qui, par conséquent, laisse libre cours à tous les errements du lecteur, qu'ils induisent ou n'induisent pas une lecture erratique. Ce serait une modalité intéressante à analyser à l'école notamment à travers la pratique de la lecture cursive (Coulet & Lebrun,

2003 ; Poslaniec, 1990 ; Privat, 1996), mais qui ne me parait pas appropriée dans le cadre du DI, puisque la situation de communication qu'instaure le genre est de fait une situation où les interactions amènent les élèves à réviser leur lecture, ou à la construire collectivement. Par ailleurs, les situations que j'analyse ont, me semble-t-il, éclairé le fait que les largesses prises avec le texte relèvent davantage des gestes enseignants que du véritable parcours des élèves, qui trouvent peu de place (à nuancer selon les classes) pour interroger les processus et les indices relevés dans la construction du sens du texte (*supra*, p. 338). C'est une modalité qui s'inscrit dans la tradition de leçon de lecture à l'école primaire et qui permet de voir comment à travers les personnages et le processus d'identification la leçon de lecture est toujours une situation qui interroge et construit des valeurs, des comportements scolairement valorisées.

Une autre modalité apparait liée à la précédente, il s'agit d'une lecture *distanciée* qui s'impose à divers moments des situations observées. La distance renvoie à plusieurs indicateurs qui décrivent les séances de DI. Il s'agit d'une distance imposée par la dimension scolaire qui transforme le texte littéraire en un objet d'apprentissage. Les tâches construisent un rapport au texte, qui est un rapport scolaire, et qui développent des stratégies qui sont transférables dans l'acte de lecture, et qui forment autant des élèves que des lecteurs. La distance est aussi à reconstruire du côté des élèves par rapport à l'activité scolaire et par rapport au texte. Ainsi certaines situations de classe permettent d'observer des élèves qui dépassent « l'illusion référentielle » (Riffaterre, 1983), interrogent le sens du texte qu'ils viennent de construire (notamment C6 et C11) : dans quelle mesure est-il acceptable et qu'est-ce qui leur permet de valider, d'infirmer la lecture réalisée ? Il s'avère qu'une des approches des usages didactiques de la lecture littéraire s'appuie sur ce va-et-vient entre identification et distanciation (Dufays & *alii,* 2005 ; Dufays 2006 ; Rouxel, 1996 ; Tauveron, 1999). Mon usage des termes − identification et distanciation − ne vise pas cette allusion à la notion didactique, puisque je décris − dans une perspective didactique − des performances d'élèves et des performances de lecteurs. Le statut de l'élève est ici privilégié, je m'intéresse au sujet didactique en situation de DI.

Conjointement à ces deux modalités, j'identifie une troisième qui vise l'initiation des élèves à une lecture que je nommerais *impressionniste* sans aucune référence à aucun mouvement artistique ni culturel. Elle est essentiellement basée sur les « impressions de lecture » (Reuter, 2001) et elle valorise le ressenti des élèves. Cette modalité décrit, elle aussi,

un rapport au texte qui se construit dans ces séances observées, et à mon sens elle explicite les performances observées.

Enfin, l'une des finalités d'apprentissage des séances de DI me semble résider dans une approche *cognitive* de la lecture, à laquelle l'élaboration du métatexte contribue. Elle caractérise à des degrés très différents toutes les situations de lecture observées. Le terme *cognitif* est ici à comprendre comme un descripteur des activités discursives : reformulation, émission d'hypothèses et argumentation, qui, à leur tour, définissent un rapport et un usage scolaire du texte.

## 3.1 Du réalisme à la lecture de la réalité

Á l'école, le texte littéraire a souvent et très longtemps été un prétexte pour réfléchir sur le monde et sur les comportements humains. La littérature offre une multitude de scènes de la vie sociale, qui d'ailleurs reflète davantage un idéal de société plus qu'une image de la société, et qui contribue à la formation morale de l'élève. Les travaux de Marie-France Bishop (2004, 2007, 2010) sont éclairants sur ce point. L'usage scolaire du texte littéraire, depuis la laïcisation de l'école, s'attarde sur les stéréotypes véhiculés de la scène de veillée ou l'aumône au personnage du mendiant, pour développer les activités de lecture, d'écriture et de récitation (Bishop, 2010). Cet usage me semble toujours d'actualité et présent dans les pratiques du DI.

En effet, il est récurrent d'observer que les élèves sont invités, par un effet de miroir, à réfléchir à leur comportement, à partir de celui des personnages des textes lus. L'analyse des manuels scolaires avait déjà éclairé ce principe de l'identification (*supra,* p. 140) que je qualifierais « d'associative » ou « d'admirative » en me référant aux travaux de Jauss (1978, p. 167). La référence à ces travaux signifie que je propose de considérer que l'usage scolaire du texte littéraire peut, à la fois, relever de la tradition scolaire, mais aussi d'un usage social du texte littéraire, de la réception du texte comme une œuvre d'art, dans la perspective du socle commun des connaissances et des compétences (MEN, 2006). La rencontre avec l'œuvre est ici à considérer dans la fonction de la communication de l'art entre norme et expérience esthétique, qui ouvre un espace de communication entre l'œuvre et le spectateur (ou le lecteur) et entre les spectateurs (les lecteurs) au sujet de l'œuvre. La lecture du texte littéraire à l'école participe à la formation d'une culture humaniste où la littérature rencontre

les autres formes d'art. Le texte littéraire peut être le lieu d'une réflexion sur soi, les autres et le monde, une approche qui a toujours été valorisée à l'école.

Dans les classes observées, c'est très souvent un prétexte pour donner la parole aux élèves et les amener à s'exprimer sur leurs expériences personnelles. Je pense que ce geste repose sur trois buts conférés à l'enseignement de la littérature à l'école primaire :

- l'identification de modèles de comportements humains que l'école valorise et qui évoluent à chaque période ;
- la valorisation de la mimèsis ;
- la nécessité didactique et pédagogique d'intéresser les élèves et de les impliquer personnellement dans la discussion et dans la lecture du texte. Les enseignants cherchent ainsi à donner du sens à l'activité lectrice et à promouvoir une forme du plaisir de la lecture (Poslaniec, 1994, 2002, 2008 ; Dufays, 1996, p. 170).

Aucune de ces conceptions n'est spécifique au genre DI, mais ensemble elles le caractérisent. La volonté de rendre le texte réel est une forme de la dérive scolaire de la textualité (*supra*, p. 362), mais elle contribue, entre autres, à l'identification de l'élève et, ainsi elle finalise la lecture effectuée en classe. Le processus d'identification me semble intéressant à envisager dans la perspective que propose Hans Robert Jauss (1978), que je cite *supra*. Il peut être envisagé comme une entrée dans le texte littéraire qui permet la rencontre avec l'œuvre et, par conséquent, il contribuerait à l'élaboration du sens du texte. Hans Robert Jauss (1978) défend la thèse que l'expérience esthétique serait dépourvue de sa fonction sociale si elle ne prenait pas en compte l'identification esthétique spontanée. La fonction sociale de la lecture en situation de DI consiste, d'après mes observations, en une forme de la construction individuelle et collective du ou des sens plus ou moins possibles du texte. Par conséquent, je pose que l'implication nécessaire des élèves s'appuie, elle aussi, sur des formes d'identification spontanée. Toutefois, les gestes enseignants, que j'observe, prescrivent l'une ou l'autre des formes d'identification et, par conséquent, ils écartent un tant soit peu la spontanéité du processus. C'est spécifique à l'école, c'est-à-dire au processus d'enseignement et d'apprentissage.

Il convient de voir comment le processus d'identification apparait dans les classes et quel rapport il construit au texte. Pour rendre compte des divers processus d'identification

observables, je m'appuie sur la typologie de Hans Robert Jauss (1978, p. 167) qui distingue cinq modalités d'identification :

- l'identification associative qui est une forme de reconnaissance du rôle de l'autre ;
- l'identification admirative qui reconnait un héros parfait qui provoque l'émulation d'un exemple à suivre ;
- l'identification par sympathie qui suscite la pitié face à un héros imparfait ;
- l'identification cathartique qui provoque le plaisir de céder à l'illusion du spectacle, le lecteur est alors dégagé des complications affectives de sa vie réelle et se met à la place du héros ;
- l'identification ironique, induite par un texte qui cherche à briser la magie de l'imaginaire face à un antihéros. Le lecteur est alors dans une réception de réprobation.

### 3.1.1 Se penser à travers un personnage

Dans la classe C4 les élèves découvrent *Le grimoire d'Arkandias* d'Éric Boisset, le jeune héros aime lire et emprunte des ouvrages à la bibliothèque, dont le fameux grimoire d'Arkandias. Ce gout prononcé pour la lecture du personnage amène l'enseignante à arrêter sa lecture du texte pour orienter la discussion sur les livres que les élèves aiment lire. Elle recherche ainsi une identification admirative qui participe d'un comportement valorisé par l'école. Toutefois, il s'agit d'un petit aparté conversationnel, une pause dans la lecture magistrale du texte :

> *C4 55 M : ça laisse beaucoup de place à l'imagination ++ qui est-ce qui est comme lui parmi vous + est-ce qu'il y a un enfant qui se reconnait dans Théophile ? ++++ personne n'aime lire autant que Théophile ?*
> *C4 56 E3 : moi, mais seulement le soir*
> *C4 57 E8 : oui uniquement le soir*
> *C4 58 M : est-ce que tu es d'accord avec lui quand il dit que ça laisse beaucoup plus de place à l'imaginaire que la télévision +++*
> *C4 59 E8 : ça dépend quel livre je prends*
> *C4 60 M : ça dépend quel livre tu prends/oui/,mais alors quand tu + quels sont ceux qui laissent travailler un peu plus ton imagination*
> *C4 61 E8 : euh/les contes*
> *C4 62 M : oui*
> *C4 63 E8 : les romans policiers et puis je sais pas s'il y en a d'autres*
> *C4 64 M : Amandine tu lis toi ?*
> *C4 65 E9 : oui*
> *C4 66 M : alors qu'est-ce que tu aimes lire*

*C4 67 E9 : ben +++ les contes aussi*
*C4 68 M : les contes et toi Q. E10*
*C4 69 E10 : les enquêtes policières*
*C4 70 M : les enquêtes policières et qui est-ce qui aime un autre type de livre ?*
*C4 71 E4 : des livres d'acteurs*
*C4 72 M : des livres d'acteurs ? assieds-toi bien B. E4/des livres d'acteurs ? alors précise un peu*
*C4 73 E4 : des livres connus/des acteurs/des comédiens/de leur vie*
*C4 74 M : des biographies alors ++ tu aimes bien lire des biographies + hum +++ ensuite est-ce que tu lis A. E2 toi ? ++ toi tu lis ? je sais que tu lis beaucoup parce que tu en as tout le temps + alors dis-moi qu'est-ce que tu lis ?*
*C4 75 E2 : j'aime lire des choses différentes*
*C4 76 M : tu aimes lire des choses différentes et alors ++ lui il lit, mais on ne sait pas par quelques types de livres il est attiré + alors j'ai sélectionné quelques passages + c'est-à-dire que quelquefois quand je vous lis il y a des petits paragraphes que je ne vous lis pas ++ alors la pendule marquait neuf heures vingt-quatre et on était mercredi [poursuit la lecture du le texte]*

Cet arrêt sur une image d'un héros-lecteur relève davantage d'une finalité que l'enseignante confère à son enseignement de la littérature qui est celui de former des lecteurs assidus, plutôt que de construire le portrait du personnage dans la perspective de comprendre la suite des évènements. Ces échanges participent peu à la compréhension du texte et le questionnement n'aide pas à mieux comprendre les motivations du personnage. Toutefois, la passion de la lecture vécue par un si jeune lecteur est une source d'identification particulièrement valorisée à l'école, comme d'autres comportements sociaux ont pu l'être, par le passé, à travers la lecture du texte littéraire (Bishop, 2010).

### 3.1.2 Se trouver malgré soi dans la vie d'un personnage

Dans la classe C5, le questionnement de l'enseignante a pour finalité de favoriser l'identification des élèves au personnage du petit-fils qui reçoit le secret du grand-père. Il s'agit d'une identification admirative. L'évocation du passage préféré est une occasion d'imposer cette modalité de lecture :

*C5 281 E8 : quand le petit garçon apprend à lire à son grand-père*
*C5 282 E9 : moi j'aime bien quand il lui demande quand ils s'arrangent*

*C5 283 M : d'accord tu aimerais bien apprendre à quelqu'un à lire ? + tu t'es mis à sa place E8 ?*
*C5 284 E8 : j'aime bien l'enfant qui apprend à lire à son grand-père*
*C5 285 M : c'est l'inversion des rôles qui te plait ?*
*C5 286 E7 : hum*

Cet échange montre l'insistance de l'enseignante à construire une *semblante* identification entre le héros de l'histoire et l'élève. Pourtant, le statut de petit-fils n'induit pas de façon systématique une identification, ce n'est pas le rôle de ce personnage que les élèves ont aimé, mais la tendresse qui se dégage de cette histoire hors du commun. Aimer une histoire ne signifie pas qu'on aimerait la vivre. Pourtant l'enseignante poursuit sans que les avis des élèves évoluent réellement :

*C5 265 M : et vous avez un secret ? je vous demande pas de me raconter le secret, mais seulement si vous en avez un ?*
*C5 266 Cl : [rires]*
*C5 267 M : et une complicité à partager avec votre grand-père ?*
*C5 268 E : moi je vais en vacances chez lui*
*C5 269 M : oui et vous êtes complices ?*
*C5 270 E : hum*

Les raisons de cette insistance sont à mon avis à reconstruire dans les connaissances que l'enseignante possède de la lecture et en particulier de la lecture de l'œuvre littéraire. Elle lit beaucoup et recherche chez ses élèves l'émotion et le partage de celle-ci pour former leur gout.

Dans la classe C5, ce qui est attendu c'est *l'effet du personnage*[255] sur l'élève. Il s'agit d'un effet programmé par la tâche scolaire et la lecture de l'élève. Cette orientation donnée à la lecture du texte est dans mon corpus de transcription des séances de DI une construction réalisée par le discours des enseignants. Je perçois cette intentionnalité enseignante (C1 ; C3 ; C4 ; C5 ; C8 ; C9) comme l'enjeu de certaines situations de lecture, comme un gage de réussite de l'acte de lecture, qui valorise toujours le même modèle d'identification au personnage.

255. J'emprunte l'expression à Vincent Jouve (1992).

### 3.1.3 Les limites scolaires de l'identification

Par ailleurs, il arrive que les élèves s'identifient de façon « associative » (Jauss, 1978, p. 167) à des personnages, comme nous l'avons vu dans les productions écrites dans les classes C1 et C11, où certains élèves projettent dans le texte des soucis, des expériences personnelles. Ainsi, dans la classe C1, la discussion porte sur la sévérité du père, qui voudrait obliger Odilon à lire et, l'indifférence de la mère qui, d'après les élèves de la classe, devrait raisonner le père. Une élève E19 est très sensible à ce qui lui apparait comme une violence familiale, elle reprend cette idée dans son écrit[256] :

> Le buveur d'encre va boire tous les livres. Et le petit garçon Odilon sera content, car son père ne pourra plus le forcer à lire des livres. Parce qu'il n'y aura plus d'encre. Ils ne pourront plus lire ni regarder les images dans les livres. Odilon ne dira pas à son père que dans les livres il n'a plus d'encre.

C'est aussi vrai dans la classe C11, où l'élève E4 évoque de façon indirecte l'expérience traumatisante du chômage qu'il vit à travers son père, et la peur de l'exclusion particulièrement présente chez lui. Les enseignantes MC1 et MC11 perçoivent cette *projection* du quotidien de leurs élèves sur le texte, puisque ce sont elles qui m'en ont fait part à la fin de la séance. Cependant dans ces deux classes, cette forme d'identification reste implicite et ne fait l'objet d'aucune relance ou demande d'explicitation de la part des enseignantes.

L'identification admirative est une forme de la lecture scolaire et un enjeu de l'enseignement de la littérature à l'école primaire. Chaque époque valorise les comportements qui servent de modèles à la formation de l'élève. Toutefois, les exemples, que j'ai cités, éclairent des comportements sociaux de lecteur et visent soit des modèles, soit des comportements à suivre, soit un processus d'identification à développer. Dans ces situations précises, la construction du sens du texte ne parait pas être une visée première, le sens devenant alors un effet du processus d'identification. Quant à la parole intime de l'élève, l'identification plus psychologique ne trouve pas beaucoup d'espace à l'école, mais je note qu'elle s'exprime sans être réprimandée et sans être relevée. Elle n'est pas valorisée, mais elle n'est pas complètement interdite, je dirais qu'elle est tolérée et que les élèves s'autorisent à la formuler.

256. Dans cette classe certains enfants sont placés à la Maison des enfants suite à des violences familiales. Ce sont des enfants retirés de leur cellule familiale pendant un certain temps et qui ne sont pas placés dans des familles d'accueil.

## 3.2 Vers une lecture distanciée

Il est à noter que les situations de DI observées permettent d'identifier le processus de distanciation qui d'ailleurs ne s'oppose pas à celui de l'identification. Je dirais que les deux s'articulent puisque comme le montre Hans Robert Jauss (1978) l'identification est un phénomène qui permet au lecteur d'entrer en communication avec l'œuvre, et d'en percevoir la fonction sociale : le sens, le message, la morale. La distanciation, dans la théorie littéraire et notamment dans les travaux de Michel Picard (1986) est un processus lectural particulièrement valorisé. Dans le cadre de cette étude, je ne considère pas qu'il s'agisse d'une valeur ajoutée au processus lectural scolaire, mais c'est un processus, qui en synergie avec d'autres, caractérise les performances des élèves en situation de DI. Comme je l'ai dit la distanciation s'inscrit dans plusieurs éléments caractéristiques des pratiques du DI, notamment la distance par rapport au texte, puisque celui-ci devient un objet scolaire d'apprentissage. Ce que j'ai nommé les dérives de la textualité (*supra*, p. 362) en m'appuyant sur les travaux de Bertrand Daunay (1993). Elles contribuent à créer une distance entre les élèves et le texte qui d'objet social ou objet littéraire devient un objet scolaire. Les tâches qui structurent la construction du métatexte sont des tâches scolaires qui programment une lecture du texte et distancient les élèves d'un rapport immédiat au texte, le rapport social de la lecture sans médiation. Ainsi, je dirais qu'avant même de considérer l'acte de lecture comme un acte de distanciation, la situation scolaire instaure les élèves dans un acte distancié par rapport au texte. Les performances des élèves montrent, à leur tour, deux formes de la distanciation : l'une envers la situation de lecture et le sens qui se construit collectivement, lorsqu'un élève interroge le sens de la tâche scolaire par rapport à son expérience de lecture ; l'autre envers le texte, lorsque les élèves interrogent leur lecture du texte et tentent de comprendre ce que le texte dit, ne dit pas, induit. Ces performances peuvent être individuelles ou collectives, elles dépendent − en partie − des représentations que les élèves construisent de ces séances de DI et/ou des tâches programmées. Ce sont ces dernières formes que je présente ci-dessous.

### 3.2.1 Une distanciation spontanée

Il me semble que certains énoncés d'élèves relèvent d'une forme spontanée de la distanciation. C'est ainsi que j'interprète, la réaction de l'élève E1 dans la classe C5 où nous venons de voir l'insistance de l'enseignante à provoquer le processus d'identification. Il s'agit, à mon avis, d'une lecture distanciée par rapport à celle qui s'impose en classe et

construite sur le modèle de « l'identification par sympathie » qui suscite une certaine empathie envers un héros imparfait :

> *C5 90 E1 : moi j'ai bien aimé parce que j'aime bien la nature et puis le secret de grand-père c'est quand même bien parce que je ne connais pas beaucoup de grands-pères qui ont des secrets*

J'en déduis que pour cet élève, *Le secret de grand-père* n'est pas une histoire aussi banale que tout le monde vit, à laquelle tout le monde s'identifie. L'intérêt qu'il verbalise alors pour cette lecture réside peut-être dans l'originalité de cette histoire. Progressivement dans cette classe, certains élèves se distancient du texte et du métatexte qui se construit. C'est ainsi que s'impose progressivement l'idée que cette histoire n'est pas réelle :

> *C5 339 M : voilà qu'est-ce qu'on peut dire d'autre ?*
> *C5 340 E11 : ben on peut dire que c'est comme une vraie histoire*
> *C5 341 M : d'accord comment j'écris ?*
> *C5 342 E8 : nan j'suis pas d'accord*
> *C5 343 M : alors dis-nous t'es pas d'accord*
> *C5 344 E8 : c'est exagéré*
> *C5 345 E11 : ben comme dans tous les livres c'est exagéré ++ ça se passe pas comme ça dans la vie*
> *C5 346 M : d'accord si je comprends bien c'est une histoire plausible, mais un peu romancée ++ romancée ça veut que l'auteur la rend belle, qu'il exagère +++ c'est ça/je note ça ?*
> *C5 347 Es : OUI*

Dans cette classe, l'enseignante interroge les élèves sur le sentiment de honte qu'ils pourraient associer à l'illettrisme du grand-père, ce qui les amène à une « identification ironique », qui les aide à développer une réflexion critique sur un tel sentiment. Ce faisant, la douleur du grand-père peut ne pas être perçue.

La situation de DI permet ainsi à des lectures singulières de se construire un peu en marge du projet de lecture de l'enseignante. Cette lecture singulière est malgré tout autorisée, prise en compte, même si parfois elle ne trouve pas d'espace suffisant pour s'affirmer (*supra*, p. 343).

### 3.2.2 Une distanciation construite collectivement

Évaluer l'histoire lue sous le prisme du réalisme peut être une modalité pour construire la distanciation et amener les élèves à réfléchir sur le texte. Dans la classe C6,

progressivement, se pose la question suivante : le Petit Prince est-il un être réel ? Ce prisme du réalisme permet de prendre conscience de l'absence de vraisemblance de cette histoire, et amène les élèves à se confronter aux *incohérences textuelles* face à une logique externe au texte et réaliste (construite sur l'expérience du monde des élèves), et de percevoir ainsi le statut énigmatique de ce conte irréel, philosophique. Dans cette classe, la complexité d'un personnage se construit dans le tissage des connaissances du texte et des représentations que les élèves convoquent. Dans la classe C6, le débat au sujet des personnages que rencontre le Petit Prince suscite des réactions sur leur état psychologique, voire sur des comportements anormaux, surréalistes. C'est confronté à une norme réaliste de ces stéréotypes, que ces personnages apparaissent dans leur singularité plus ou moins proches des qualités ou des défauts humains, et amènent les élèves à formuler le procès des adultes : la fascination pour l'argent, l'indifférence aux autres, la solitude, le manque d'amitié, les formes d'addiction telle que l'alcoolisme. C'est ainsi que dès le début de la séance, la critique du comportement des adultes s'impose comme étant à la fois un ressenti de certains élèves, mais aussi pour d'autres élèves le message du texte :

*C6 18M : tu penses que ce n'est pas gentil pour les adultes/des parents qui ne comprennent pas ?*
*C6 19 E2 : ben ::: les parents qui comprennent pas le petit garçon/c'est pas rassurant des adultes qui savent pas comprendre et plus là:: ça fait méchant pour lui parce qu'il se sent mal*
*C6 20 M : alors qui peut lire le passage ? +++ [lecture du passage] S. E5 toi tu n'as pas apprécié que les grandes personnes n'aiment pas les dessins et toi M.E4 ?*
*C6 21 E4 : non moi je trouve que c'est normal que les adultes ne comprennent pas*
*C6 22 M : alors donne ton avis M. E4*
*C6 23E4 : oui moi j'ai bien aimé c'était marrant/des adultes qui ne comprennent pas la même chose/c'est normal parce qu'ils n'appartiennent plus au monde des enfants et leurs yeux ne voient que des choses d'adulte + ils sont très sérieux et en fait ils ne voient plus rien + rien du monde de l'enfant/ils ne savent plus imaginer*
*C6 24 M : d'accord toi tu penses que c'est ce que l'auteur a voulu nous dire en écrivant ce passage + le monde de l'enfance est éloigné de celui des adultes et ils ont du mal à se comprendre + ils ne voient plus les choses de la même façon !*
*C6 25 E4 : OUI c'est ça !*
*C6 26 E5 : ben moi je suis pas d'accord*
*C6 27 M : explique Sylvain*

*C6 28 E5 : ben c'est peut-être son idée, mais je suis pas d'accord avec ce qu'il dit c'est important de savoir regarder les enfants sinon on ne se comprend plus.*
*C6 29 M : d'accord +, mais est-ce que c'est en contradiction avec ce que dit l'auteur ?*
*C6 30 E5 : ben j'aime pas son idée parce que ça veut dire que si les grands <i> comprennent pas les enfants + ben + ils se moquent ++ ici ils se moquent/<i> s'en fichent de son dessin/ <i> font pas d'effort*
*C6 31 E4 : ben oui c'est la réalité + t'as pas beaucoup d'adultes qui essaient de comprendre/ ils ont leurs soucis et nous ben des fois c'est pas intéressant pour eux*
*C6 32 M : AH ++ c'est peut-être ça que veut nous dire l'auteur/il critique l'attitude des adultes ou celle des enfants ?*
*C6 33 E4 : des adultes*
*C6 34 E5 : des adultes*

Ainsi, à travers ces personnages, les élèves convoquent certains stéréotypes de comportements humains, ce qui leur permet de mieux comprendre leur rôle dans l'histoire et, ici, la critique du monde adulte. Cette identification-distanciation se construit tout au long de la séance observée. Pour illustrer davantage mon propos, je cite un autre passage où le personnage du buveur, à la fois « rigolo et triste », selon les termes des élèves, leur permet de s'interroger sur les effets de l'alcool et leur condamnation :

*C6 306 M : d'accord M. E24/toi aussi tu as aimé le buveur ?*
*C6 307 E18 : oui il a honte*
*C6 308 M : il a honte de boire ah ++ alors + pourquoi il a honte de boire ?*
*C6 309 Cl : [Inaudible]*
*C6 310 E3 : moi j'ai bien aimé les adultes sont trop bizarres*
*C6 311 M : c'est encore une preuve que les adultes/ils ne sont pas très recommandables !*
*C6 312 E13 : il est marrant*
*C6 313 E2 : ça fait rappeler qu'il faut pas boire*
*C6 314 M : pourquoi il a honte de boire ?*
*C6 315 E18 : c'est rigolo, mais sinon c'est triste*
*C6 316 M : et pourquoi il faut pas boire trop ?*
*C6 317 E16 : Ben en fait madame il boit parce qu'il boit et donc il peut pas s'en sortir*
*C6 318 M : donc en fait il nous montre/il nous met en garde des dangers de la boisson + c'est ça ?*
*C6 319 E17 : ouais c'est pour ça qu'il y a des réactions bizarres*
*C6 320 M : tu veux dire que quand on boit on a des réactions bizarres ?*

*C6 321 Cl : [éclats de rires]*
*C6 322 M : donc ça pourrait être quelque chose contre l'alcool [écrit au tableau] (+++++) ensuite il rencontre qui ?*

Les élèves recourent ainsi à des modèles « d'identification cathartique » ou « ironique » (Jauss, 1978, p. 167) qui leur permettent de prendre de la distance avec ces personnages et de s'interroger sur leur rôle dans l'histoire. Dès lors, les personnages deviennent un élément structurant le sens du texte.

### 3.2.3 Une situation de lecture distanciée

Une autre forme de la distanciation est observable à travers les situations de lecture des classes C6 et C11, qui proposent aux élèves un retour sur une lecture effectuée. C'est une situation qui favorise la prise de recul. En effet, nous avons vu que dans ces deux classes les élèves interrogent le sens de l'œuvre, son message ainsi que leurs droits de lecteur face à la fin ouverte de ces textes (*supra* p. 358, *sqq*. ; p. 386, *sqq*.). Cette forme de la distanciation est programmée par ces deux situations de lecture et les gestes enseignants observés. Les performances de ces élèves ne relèvent pas de compétences particulières, par rapport aux élèves des autres classes, ce sont les situations de lecture qui les favorisent ou qui ne les convoquent pas.

Il apparait qu'en situation scolaire, si toutes les formes d'identification aux personnages sont recevables, certaines sont volontairement peu valorisées, dès lors que le processus d'identification est plus psychologique que moral. C'est surtout le modèle d'identification admirative que les enseignants impulsent, même si les élèves peuvent recourir à d'autres. Ils cherchent ainsi à mettre en valeur une forme de comportement héroïque et exemplaire que les élèves pourraient imiter. Le processus d'identification qu'imposent les enseignants repose à la fois sur leur conception de la lecture qui serait facilitée par l'identification à un personnage, mais aussi par une volonté indirecte de proposer des modèles de comportement socialement valorisés par l'école. Les élèves, quant à eux, peuvent s'identifier de façon affective avec leurs propres systèmes de valeur (*supra* p. 340). Ce mode de lecture est relativement rare, l'école ne valorisant pas l'expression de telles identifications.

## 3.3 Vers une lecture impressionniste

Conjointement à ces modalités de lecture, je relève une forme de lecture *impressionniste* qui invite les élèves à exprimer leurs impressions de lecture. Les situations de

lecture des classes C5 et C6 favorisent cette lecture chez les élèves, dans la mesure où ils doivent préciser ce qu'ils ont apprécié ou moins apprécié à la fin de leur lecture de l'œuvre. Ces situations sont à rapprocher des animations lecture que préconise Christian Poslaniec (1994, 2002, 2008) et des modes de lecture qu'il défend qui valorisent à l'école une approche de la lecture ordinaire et d'une certaine conception du plaisir de lire. Peut-être que le mode de lecture participative serait ici un outil intéressant pour décrire cette modalité. L'impression de lecture est le principe contraire au processus d'identification et de distanciation et scolairement assez dévalorisé, et souvent renvoyé à la lecture hors classe (Tauveron, 2004).

Pourtant, des divergences observées dans les styles des deux enseignantes évoquées *supra* montrent que cette modalité, articulée aux autres, construit un rapport au texte dans les deux cas très différents. L'enseignante MC5 tient surtout à amener ses élèves à dire ce qu'ils ont apprécié, le sens du texte de Morpugo, la symbolique du secret ne sont pas des objectifs de sa séance, alors que l'enseignante MC6 vise, au contraire, une évaluation de l'œuvre de Saint-Exupéry et une posture critique à l'égard de l'œuvre où les élèves expriment autant ce qui leur a plu que ce qui leur semble bizarre et incompréhensible. Les impressions ne visent pas tout à fait les mêmes finalités. Selon les styles enseignants se dessinent des articulations entre ces modalités et des rapports au texte très différents que le métatexte produit révèle.

Par ailleurs, cette modalité impressionniste me semble aussi pertinente pour décrire la façon dont les lectures effectuées sont évoquées, convoquées, appelées à la mémoire des élèves. J'ai démontré *supra* (*cf.* p. 400) que les liens intertextuels se construisaient sur les impressions des lectures réalisées et les souvenirs des expériences lecturales. C'est sur la base de cette modalité impressionniste qu'une culture scolaire de la littérature se construit à l'école primaire.

## 3.4 Vers une lecture cognitive

Dans toutes ces classes observées, l'activité lecturale se caractérise par un travail cognitif, ne serait-ce qu'à travers les compétences de base de la lecture : le déchiffrage et la compréhension des unités lexicales qui composent le texte. L'activité des élèves prend en compte ces compétences, mais elle consiste surtout − dans les situations de DI observées − à relever des indices du texte qui permettent de répondre aux questions posées (C3 ; C5 ; C7 ; C8 ; C9 ; C10), de poser des questions (C12) et/ou de formuler des hypothèses (C1 ; C2 ; C4 ; C6 ; C7 ; C10 ; C11), et, dès lors, de mobiliser les connaissances nécessaires pour justifier les

réponses. L'analyse du métatexte met en évidence ces activités discursives qui rendent compte d'une modalité de lecture particulièrement centrée sur le cognitif. Les gestes et styles enseignants, que j'ai déjà décrits, participent à cette modalité de la lecture en situation de DI, notamment à travers la confrontation des idées, la quête de critère de validation et les modalités de validation du texte. Ces activités discursives, qui témoignent d'une activité cognitive, révèlent aussi l'absence d'activité métacognitive et de réflexion sur les processus de lecture, sauf par certains aspects que j'ai déjà évoqués dans les classes C6 et C11 où les élèves s'interrogent et évaluent leur lecture/compréhension du texte.

Cette modalité s'articule avec les autres modalités évoquées précédemment et chaque séance se spécifie à travers ces articulations. Ainsi, les enseignantes des classes C2 et C5 à partir de situations de lecture très diverses visent une modalité de lecture plutôt impressionniste. L'enseignante MC2 valorise les impressions de lecture et s'appuie sur la culture des élèves pour construire des parcours de lectures singuliers à travers tous les textes lus, alors que MC5 se focalise sur l'expression du gout et du plaisir à partir de processus d'identification imposés aux élèves. L'enseignante MC6 organise une situation de lecture à modalité impressionniste pour construire une lecture plutôt distanciée. La situation de lecture de la classe C11 oscille entre identification et distanciation, en imposant d'évaluer toutes les impressions de lecture. Les enseignants MC1, MC3, MC4, MC7, MC8, MC9, MC10 et MC12 visent une lecture plutôt à modalité cognitive où les modalités d'identification sont diversement convoquées à travers les scénarios communs imposés (MC3 ; MC8), ceux qui sont refusés (MC1 ; MC4 ; MC12) et qui laissent peu de place aux impressions de lecture.

## *Éléments de conclusion*

La catégorisation de ces modalités de lecture que je propose est un outil descriptif des situations de DI observées, qui me permet de caractériser le genre disciplinaire parmi les enjeux de l'enseignement de la lecture et ceux qui relèvent de la littérature.

La plupart de ces modalités s'articulent entre elles pour caractériser une situation de lecture et les performances des élèves. Ces modalités peuvent être imposées par les enseignants ou mobilisées par les élèves, ce qui me laisse supposer que c'est une représentation construite par les élèves de la pratique du genre DI. Leurs connaissances du genre favorisent, autorisent implicitement de telles modalités de lecture, qu'elles soient imposées ou qu'elles ne le soient pas. C'est une lecture qui repose sur une activité cognitive importante qui se manifeste par des activités discursives très spécifiques : reformulation du

texte ; émission d'hypothèses ; argumentation et justification des propositions émises. Selon les classes, elle convoque des connaissances culturelles plus ou moins importantes, et elle s'attarde sur les impressions de lecture qui contribuent à construire un rapport aux textes, et qui facilitent le souvenir des expériences de lecture. Ces articulations permettent de caractériser chaque forme de DI observée. Ce qui permet de situer chaque pratique du DI entre les deux approches que le discours des enseignants avait permis de décrire : la première centrée sur une lecture objective qui anticipe la compréhension, la révise et traite quelques formes d'implicites, voire quelques difficultés de compréhension que pose le texte ; la seconde tournée vers une lecture plus subjective où l'élève exprime ses émotions, ses impressions de lecture, voire sa créativité à partir du texte, au-delà du texte. Ces deux approches ne sont pas hermétiques et ne s'opposent pas. Elles se croisent à des degrés très divers dans les diverses pratiques observées du DI et montrent ainsi l'empan de l'évolution de la leçon de lecture, selon les situations et les styles enseignants, et comment un enseignement de la littérature se modélise à travers les pratiques enseignantes. Il s'agit d'une mise en scène scolaire des approches de la lecture littéraire par les pratiques enseignantes. Le texte littéraire offre toujours des héros auxquels s'identifier, que promeuvent les valeurs de l'école. Il est toujours un lieu de rencontre avec la langue. Il est toutefois devenu un lieu de productions métatextuelles auxquelles participent les élèves en mobilisant une encyclopédie très diversifiée, ainsi que des activités discursives, qui caractérisent des modalités de lecture, elles aussi diverses. Il me semble que c'est en cela que le format de la séance de lecture a pu évoluer à travers la modélisation du genre DI par les pratiques enseignantes.

## 4 Conclusion du chapitre 9

Les pratiques ordinaires du genre disciplinaire DI éclairent le phénomène d'absorption de genres métatextuels existants. En effet, les tâches proposées aux élèves sont des genres disciplinaires[257] qui se transforment, transmutent, dirait Mikhaïl Bakhtine (1984), pour s'intégrer dans un nouveau genre de la métatextualité. La diversité des genres convoqués retrace en soi une évolution de la discipline scolaire et les apports de la didactique du *français* : les interactions lire et écrire ; les manipulations de textes pour concevoir des situations-problèmes, les animations-lecture. Par ailleurs, le format de leçon de lecture résiste à certains changements, les questionnaires de lecture demeurent dans les pratiques de façon

[257] Ce que Sandrine Aeby Daghé (2008) nommerait des genres d'activité scolaire.

centrale ou plus marginale. Le métatexte, quant à lui, est en partie emprisonné dans le format scolaire de la métatextualité. Le texte littéraire, tout comme le questionnement devenant un objet scolaire, perd très souvent sa textualité. Il devient un objet scolaire, sans voix, sans origine. Quand l'auteur et le narrateur sont identifiés, ils peuvent laisser place à une forme discursive ambigüe, à un pronom personnel *il* dont je ne peux affirmer avec certitude le référent.

Toutefois, le métatexte produit met en valeur le raisonnement attendu des élèves, qui ne vise plus à trouver des réponses dans le texte, mais à le questionner (C6 ; C11 ; C12), à élucider ces zones d'ombres (C1 ; C4 ; C7 ; C8 ; C10) et dans toutes les classes à se justifier et à argumenter. Selon les classes, les élèves s'impliquent plus ou moins dans ces modes de raisonnement déductif et inductif ; la situation de lecture ainsi que le style des enseignants sont des freins ou des facilitateurs de l'activité réelle des élèves. Les enseignants peuvent être la source de verbalisation des raisonnements des élèves, ce qui ne signifie ni que les élèves ne raisonnent pas ni même que cette *mise en mots* du raisonnement enseignant contribue à un apprentissage des raisonnements attendus chez les élèves. Je peux néanmoins conclure que le métatexte produit en situation de DI témoigne de l'activité cognitive des élèves et met en valeur des modes de raisonnement. Les élèves reconstruisent l'histoire du texte, parfois le sens du texte à travers un discours hypothético-argumenté, plus ou moins abouti selon les classes. Ce raisonnement s'appuie sur une encyclopédie à la fois scolairement valorisée et individuellement mobilisée. Dans l'ensemble, les élèves perçoivent ce qu'ils doivent convoquer comme connaissances pour construire le métatexte. Les scénarios intertextuels restent très intimistes, construits sur des souvenirs de lecture, des sensations conservées de ces lectures et certains thèmes valorisés ; ils ne font l'objet d'aucune différenciation, voire discrimination. Tous semblent les bienvenus, pourtant parfois les élèves eux-mêmes les trouvent abusifs (*cf.* C6 et C10). À l'inverse, des scénarios communs convoqués par les élèves peuvent ne pas être reçus par l'enseignant puisqu'ils relèvent d'une culture extrascolaire, qui n'est pas particulièrement valorisée à l'école.

Cette analyse de l'élaboration du métatexte montre que la situation d'enseignement (soit la situation didactique) est en elle-même un processus de distanciation dans la réception du texte par les élèves, en intégrant des modalités scolaires de réception (des tâches et des conventions discursives scolaires). Conjointement le processus d'identification ne me semble pas pouvoir être considéré comme l'effet d'un mode de lecture ; l'élaboration du métatexte

montre que les enseignants valorisent ce processus qui participe à une certaine forme d'enseignement de la morale et de l'exemplarité à suivre. C'est un apprentissage qui a toujours été un objectif de la lecture du texte littéraire à l'école. L'analyse du métatexte produit a montré que la diégèse, à certains moments des séances, n'est plus perçue comme une fiction, mais reçue à travers son degré de vraisemblance, c'est la mise en commun des réactions[258] qui amène les élèves à se distancier parfois de l'histoire, et parfois de la situation scolaire pour réfléchir sur le texte et son message. Ainsi, l'analyse des performances des élèves, dans la situation didactique que je décris, m'amène à concevoir autrement les enjeux des processus d'identification et de distanciation habituellement décrits et empruntés aux théories littéraires. En situation de DI, les élèves effectuent une lecture qui fait appel à des opérations cognitives et discursives particulières (ils reconstruisent l'histoire du texte à travers diverses formes de la paraphrase, ils émettent des hypothèses, effectuent des inférences qu'ils justifient) ils interprètent le texte littéraire en mobilisant des connaissances spécifiques (scénarios communs, scénarios intertextuels) qui leur permettent tant de s'identifier que de se distancier des personnages et d'interroger, selon les cas la validation de leurs propositions. Cette lecture est, par conséquent, construite à des degrés très divers, à la fois, sur des modalités d'identification et de distanciation, et laisse une place importante aux impressions de lecture. Les situations observées révèlent des nuances dans l'articulation de ces modalités de lecture et montrent que certaines se construisent de façon spontanée et d'autres sont imposées par l'enseignant. J'en conclus qu'en situation de DI, le projet de lecture est celui de l'enseignant et que celui de l'élève est secondaire.

Si je peux dire, au terme de ce travail, que le format de la lecture a évolué et que les élèves s'expriment beaucoup plus qu'auparavant, il me semble que les vœux formulés par Michel Dabène et François Quet (1999, p. 115), au fondement d'une conception du genre DI, à savoir : « une discussion plus ouverte qui suppose l'abandon de l'argument d'autorité et du monopole d'interprétation du maitre », ne sont pas encore réalisés. L'espace de parole des élèves est certes une variable qui témoigne d'une évolution certaine du format de la leçon de lecture, mais qui ne témoigne pas d'une réelle prise en compte de cette parole et de la lecture de l'élève.

258. C'est en tout cas ce qui me permet d'identifier ce processus d'identification/distanciation. Rien ne me permet de dire que sans l'interaction, les élèves ne construisent pas de tels rapports au texte. La situation de DI, permet leur expression et par conséquent leur observation.

# Conclusion de la partie 3 : l'élaboration du métatexte

L'enjeu de cette partie consistait à identifier, à partir des situations de DI observées, l'évolution du format de la leçon de lecture et de caractériser le genre disciplinaire DI, dans sa dimension discursive et à travers le métatexte produit.

L'évolution est notable en ce qui concerne le format de la communication scolaire. En effet, les élèves s'expriment beaucoup plus qu'ils ne le faisaient dans d'autres situations d'apprentissage en *français* (Marchand, 1971 ; Mauffray, 1995). Leurs postures énonciatives évoluent, ils s'impliquent − parfois − en tant que sujet énonciateur de leur énoncé en recourant au pronom personnel *je*, et en interpelant, en s'adressant directement aux autres élèves. J'ai ainsi pu relever dans certaines classes une coénonciation, voire une co-construction du métatexte. Il convient de préciser que l'enseignant demeure leur interlocuteur privilégié.

Cet espace laissé à la parole des élèves résulte à mon sens de la conception que les enseignants ont du DI et de la notion de débat (*cf.* chapitre 5), des gestes et des styles qu'ils développent dans cette pratique spécifique (*cf.* chapitre 8). Les enseignants favorisent la confrontation des énoncés des élèves par des gestes corporels (C9), l'organisation de l'espace (C4) et des gestes verbaux qui se spécifient à travers des styles très personnels. Ainsi, certains enseignants singularisent les propos d'élèves en précisant que leur avis est personnel et en demandant aux autres de se positionner par rapport à l'idée proposée ; d'autres distribuent la parole en tenant compte des divergences qui s'affirment ; enfin, ils peuvent laisser les élèves échanger entre eux. Certains élèves explicitent leur opinion et argumentent en vue de défendre et de convaincre les autres. La notion de style révèle la singularité des pratiques du DI que certains gestes caractérisent : la gestion des interactions et en particulier la façon dont la confrontation des énoncés des élèves se crée dans chacune des classes observées ; la validation des propositions d'élèves (chapitre 8).

Hormis, l'évolution du format de la communication, les changements concernant les tâches et la production du métatexte sont beaucoup plus nuancés (*cf.* chapitre 9). Le métatexte produit se caractérise par un discours à visée argumentative (plus qu'un réel discours

argumenté) à travers la formulation des hypothèses et leur validation par l'enseignant et parfois par les élèves. Le sens du texte se construit à travers diverses reformulations de l'histoire et l'émission d'hypothèses qui se révisent et s'affirment. Ceci amène les enseignants à confronter leurs élèves au doute, à laisser en suspens des éléments non perçus qui s'avèrent plus ou moins nécessaires à l'élaboration du sens, et à valider parfois de façon abusive certaines réceptions du texte parce qu'elles sont originales, font preuve d'imagination.

Le doute peut alors devenir un artéfact, qui n'existe que dans la situation didactique, et qui n'est pas induit par le texte ni même par sa lecture. Certains éléments explicites du texte deviennent implicites (le narrateur, l'absence de certains personnages) pour créer le doute et ainsi caractériser la lecture du texte littéraire comme une activité de la construction de l'énigme et non de la résolution. Une lecture qui parfois laisse des éléments en suspens. Selon les classes, les élèves sont plus ou moins confrontés à cette forme de la lecture, à ces difficultés du texte ou à cette difficulté créée par la situation de lecture scolaire. Assez souvent les élèves expriment une intuition assez fine du sens du texte (C5 ; C8) qui peut ne pas trouver d'échos dans les échanges, mais ceci montre comment des lectures singulières se construisent à travers les interactions et en marge de celles-ci. Dans certaines situations, le doute est programmé par les textes : les fins ouvertes du *Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry et la nouvelle *La Logeuse* de Roald Dahl. Les discussions portent alors sur ce que le lecteur comprend, ne comprend pas (C6), peut ou ne peut pas imaginer (C11). Le métatexte produit et les performances des élèves de chaque classe résultent de la situation de lecture et des styles des enseignants.

Les gestes évaluatifs des enseignants intègrent des tâches plus ou moins improvisées qui relèvent, elles aussi, de l'enseignement du *français* et sont parfois en marge de l'élaboration du sens du texte, mais participent à la vie de la classe et à la mémoire collective de celle-ci : rappel d'une dictée où l'expression « lit de la rivière » avait déjà été rencontrée ; rappel de règles de grammaire en lien avec le texte ou le métatexte. D'autres tâches s'imposent au fur et à mesure de l'activité des élèves qui révèle certaines difficultés de déchiffrage, de compréhension lexicale d'un terme, de prononciation de certains mots. Ces tâches régulatrices dépendent directement du style enseignant, elles sont récurrentes chez certains (C1 ; C3 ; C4 ; C7 ; C8 ; C9 ; C10 ; C12) totalement absentes chez d'autres (C2 ; C5 ; C6 ; C11). Elles dépendent – entre autres − de leur conception du genre et de l'apprentissage. Dans la classe C11, les difficultés de déchiffrage sont présentes et immédiatement corrigées

par l'enseignante, alors que dans d'autres classes, cette difficulté devient une mini-situation de résolution de la difficulté.

Au demeurant, le genre disciplinaire se caractérise comme un genre scolaire, prisonnier des contraintes, normes et traditions de l'École. Il se formalise dans l'histoire des pratiques et contribue à une définition de la leçon de lecture à l'école primaire. L'analyse des tâches structurantes que les enseignants planifient durant les séances de DI éclaire le processus de recyclage d'autres genres de la métatextualité qui sont absorbés et transformés par les pratiques du genre DI, ce que le discours des enseignants avait déjà éclairé (*cf*. partie 2). Les questionnaires de lecture demeurent une activité qui anime le débat ou qui encadre celui-ci. Les animations-lecture deviennent des situations-problèmes qui favorisent et structurent les échanges. Enfin, les manipulations et les tâches d'écriture trouvent dans les pratiques du premier degré, et notamment à travers la pratique du DI, une nouvelle *vie* après avoir configurer les séances de lecture au collège, voire au lycée. Je rappelle que le modèle de DI que propose Catherine Tauveron est adossé à des tâches d'écriture (Tauveron, 2003). Ceci montre, à mon sens, l'apport important des travaux en didactique du *français* sur l'interaction lecture et écriture que j'ai cités précédemment (Crinon & *alii*, 2006 ; Garcia-Debanc, 1995 ; Giguère 2002 ; Halté, 1996 ; Jolibert & Le groupe d'Ecouen, 1994 ; Jolibert & Sraïki, 2006 ; *Le français aujourd'hui* 2002a, 2002b, 2006 ; Reuter, 1994b, 1995b, 1996a, 1998b, 1998c ; Sorin, 2004 ; Tauveron, 2002b, 2003, 2004c ; Tauveron & Sève, 2005).

Les activités discursives analysées montrent une spécificité du métatexte produit en situation de DI : les élèves produisent un certain nombre d'énoncés hypothétiques et argumentatifs qui induisent un certain rapport au texte et à l'activité métatextuelle. Ces activités discursives sont un objectif des enseignants, puisqu'ils sont nombreux à reformuler les énoncés des élèves en énoncés hypothétiques, et à reprendre ou à verbaliser le raisonnement des élèves. J'observe peu d'activités métacognitives et d'explicitation des processus de résolution de ces problèmes dans le discours des élèves, alors que certains enseignants verbalisent ces processus en œuvre et présupposent ceux des élèves. C'est surtout la quête de *preuves* que les élèves recherchent, dans le texte et hors du texte, en convoquant leur encyclopédie d'élève et de lecteur. Cette démarche, qui consiste à chercher les *preuves* pour justifier les propositions des élèves, peut être une autre des raisons pour lesquelles l'erreur interprétative ne devient jamais un « dysfonctionnement à valeur didactique » (Reuter, 2005). En effet, l'enjeu est de démontrer la recevabilité des interprétations proposées

et non d'expliciter les raisons pour lesquelles un élève construit sa proposition abusive. Il apparait que la lecture en situation de DI induit des raisonnements spécifiques (déduction, induction, abduction), cependant ils ne sont pas observables dans toutes les classes à des proportions égales. Le raisonnement porte tant sur le texte que sur la situation scolaire et sur le métatexte. Il se construit en mobilisant une encyclopédie que les enseignants valorisent ou que les élèves mobilisent malgré l'enseignant. C'est ainsi que le processus d'identification qui favorise l'entrée du lecteur dans le texte (Dufays, 1996) devient un apprentissage scolaire dans les classes C4 ou C5 où les enseignants proposent aux élèves de s'identifier au héros et de raconter leur comportement de lecteur par rapport au personnage, ou de raconter le secret qu'ils partagent avec leur grand-père. Il en est de même pour les scénarios communs ; les enseignants imposent le leur comme un processus partagé de lecture et non comme un processus singulier de la lecture. Dans certaines de ces situations, les élèves développent parfois des stratégies résistantes au questionnement en cours (que néanmoins la situation permet), et énoncent leur lecture singulière, leur scénario commun singulier et, en général, ils font preuve d'une grande intuition au sujet du texte.

# Conclusion générale

> *Le monde est incroyablement plein d'ancienne rhétorique.*
>
> *Barthes, 1970, p. 172*

La thèse que sous-tend ce travail peut se résumer en ces termes : l'émergence d'un genre disciplinaire, tel que le DI, relève d'un processus de ruptures, de changements et de formes de résistance où d'autres genres disciplinaires de la métatextualité sont absorbés et transformés pour configurer le nouveau genre en émergence. Le principal apport de cette réflexion me semble résider dans la description des divers éléments qui participent aux processus de formalisation et de recyclage qui caractérisent l'émergence d'un genre disciplinaire et éclairent ainsi l'évolution et la configuration d'une discipline scolaire : le *français*. Le DI est à concevoir comme un produit de l'évolution de l'institution scolaire, de la discipline scolaire du *français* à l'école élémentaire, mais aussi comme un élément contributoire à cette évolution, puisque ses modélisations (didactiques, recommandées, reconstruites par les pratiques observées) éclairent le processus de rejet de certains genres et le phénomène d'absorption de genres existants, qui se trouvent transformés pour modéliser le *nouveau* genre. Ce processus de recyclage et d'absorption est néanmoins différent selon qu'il est produit par les diverses sources de modélisation ou qu'il est observé à travers les déclarations et/ou les pratiques effectives des enseignants. Celles-ci m'amènent à considérer le genre DI comme un genre de la métatextualité, qui par ce processus d'absorption et de transmutation des genres existants a essentiellement contribué à faire évoluer le format de la leçon de lecture, au cycle 3, en groupe classe, et permet d'envisager les caractéristiques d'un enseignement renouvelé de la littérature. L'enjeu est évidemment d'identifier ce qui évolue réellement, puisque le processus d'émergence est aussi un puissant révélateur des résistances au changement.

Il convient à ce stade de la réflexion de revenir sur les points essentiels, et de présenter les éléments de réponse construits tout au long de ce travail en vue des questions posées dès l'introduction. Ces réponses permettront d'évaluer la pertinence des choix effectués, leurs limites et les questions qui se posent à l'issue de cette étude.

## *L'émergence du genre disciplinaire DI entre rupture et continuité*

Comprendre le processus d'émergence revient à interroger le contexte même d'émergence afin d'identifier les éléments favorables au changement, les obstacles et ceux qui

résistent pour comprendre ce qui apparait, ce qui demeure et ce qui se transforme. Dans le contexte d'émergence du DI certaines ruptures sont identifiables et constitutives de la formalisation du genre. Les ruptures sont tout d'abord épistémologiques. La formalisation du genre repose sur des tournants théoriques dans les disciplines de référence, en particulier dans la théorisation de la lecture et l'intérêt porté à l'activité du lecteur qui a contribué à l'avènement de l'interprète. Le concept de littérarité (Marghescou, 2009), la redéfinition de Sartre (1973) de la littérature et de sa place dans la société, les théories de la réception et les approches sémiotiques (Eco, 1965, 1985, 1992, 1996) modélisant un Lecteur Modèle (Eco, 1985) ont contribué à la définition d'un nouveau paradigme de la lecture et du rapport à la littérature, tournant le dos à l'auteur et au texte. Dans le champ de la didactique, la naturalisation du concept de la lecture littéraire (Picard, 1986 ; Jouve, 1993) a permis de penser la relation entre le texte et le lecteur « comme un enseignable »[259]. Conjointement, les références des didacticiens évoluent et les formes de la discussion des salons littéraires se trouvent convoquées à coté, voire à la place de la critique littéraire, tournant ainsi le dos aux apports du structuralisme en particulier. Ces changements de référence et les ruptures épistémologiques qu'ils peuvent représenter permettent de concevoir un nouveau modèle didactique de l'enseignement de la lecture et de la littérature qui formalise le genre disciplinaire DI.

Le changement est aussi notable dans le discours des didacticiens contre des pratiques en vigueur dont ils soulignent les limites. Le DI émerge sous l'impulsion de travaux ayant mis en valeur le rôle de la parole de l'élève dans la construction des savoirs scolaires (Dabène, Quet, 1999 ; Rémond, 2001, 2003, 2004) et, en cela, ils peuvent apparaitre comme une alternative aux modalités de la lecture silencieuse et solitaire (Chartier, 2008).

Par ailleurs, dans le contexte d'émergence du genre, la place de la littérature et en particulier la légitimation de la littérature de jeunesse à l'école primaire est incontestablement un tournant institutionnel qui témoigne, entre autres, de l'évolution de ce corpus et du statut de l'enfant dans notre société. Les œuvres de littérature de jeunesse sont alors considérées comme « résistantes » (Tauveron, 1999, 2001, 2002a, 2004a) à travers la naturalisation du concept emprunté à Dominique Maingueneau (1990) dans une approche de la pragmatique du texte. Cette conception des œuvres et de leur lecture a permis d'éclairer des activités cognitives élaborées, essentiellement inférentielles qui reposent sur la mobilisation de

259. J'emprunte l'expression à Bertrand Daunay, (Daunay, 2007a ; Daunay & Dufays, 2010).

connaissances culturelles. L'évolution de ce corpus de la littérature permet de didactiser des modèles de la lecture du texte littéraire dont les modèles didactiques du genre DI se font écho.

Parallèlement l'apport des travaux cognitifs est incontestable. Il permet de repenser les modèles d'enseignement de la compréhension en mettant en avant les processus en œuvre et l'importance des activités métacognitives qui permettent au lecteur de verbaliser et conscientiser les processus mobilisés, ce que les théories de la lecture silencieuse n'avaient pas permis.

Les ruptures sont aussi à reconstruire dans le cadre institutionnel de l'école. Il est pour moi incontestable que la valorisation du débat à l'école, dans diverses disciplines, contribue à la formalisation du genre disciplinaire. La notion de débat configure une modalité d'enseignement qui constitue, à mon sens, une nouvelle acception de cette notion à l'école. Le débat est un acquis de la Rénovation du *français* qui octroie à l'oral une place reconnue et identifiable dans les programmes scolaires comme modalité de communication et d'expression orale. Le débat est alors conçu comme un moyen de gérer la communication scolaire et les thématiques des débats résolvent des problèmes de la vie scolaire (Marchand, 1971). Les modélisations du genre débat que proposent Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1998) me semblent relever davantage d'un genre scolaire − qu'ils désignent comme un genre formel − plutôt que d'un genre disciplinaire, la catégorisation que j'ai choisie. La différence de nos approches réside essentiellement dans la question, voire la thématique que soulève le débat, qui, par conséquent, convoque des savoirs et des connaissances que je considère comme étant disciplinaires. Dès lors, le traitement et les réponses proposées reposent sur une communauté discursive qui mobilise un genre discursif, qui varie en fonction des champs disciplinaires convoqués par les débats scolaires. Le genre formel ne prend pas en compte cette dimension disciplinaire des contenus du débat qui dans le cadre de mon travail est primordiale. Ce contexte crée à la fois une dynamique qui valorise la notion de débat, le *disciplinarise* et permet aux genres disciplinaires qui s'adossent à la notion de s'élaborer dans leur champ didactique. En cela, l'émergence du DI est autant à reconstruire dans la continuité que dans la rupture et s'inscrit dans l'histoire de l'évolution de l'enseignement de notre société, dans la mesure où la prise en compte du débat comme modalité d'enseignement est une rupture avec d'autres usages de la notion, qui elle-même est révélatrice de la modernisation de l'école (Marchand, 1971 ; Jacquet-Francillon, 2005).

Je propose alors de considérer que dans les années 1990 le débat soit devenu une modalité pour construire des savoirs. Dès lors, la notion de débat évolue, se reconfigure dans plusieurs disciplines à travers l'apport des recherches en didactique sur les interactions entre les élèves à la suite des travaux de Lev Semionovitch Vygotski (1985). Toutefois, la notion de débat ne reçoit pas, dans tous les champs disciplinaires, le même écho : en histoire il y a une certaine réticence à enseigner les savoirs historiques par le débat, les interactions entre élèves se configurent alors sous d'autres formes, le travail de groupe y est plus valorisé ; il en est de même dans la discipline philosophie où la notion est l'objet d'un débat ancestral qui se confronte à la quête de vérité. Cependant c'est un enseignement qui se rénove et se démocratise (Husson, 2007a ; Lamarre, 2007b, 2007c) à travers diverses expériences pour initier les enfants à la pensée philosophique. L'évolution que subit la discipline de l'éducation civique, héritière de l'instruction civique (Audigier, 2002) est à mon sens un élément accélérateur de l'importance accordée au débat. Ce sont les valeurs que la notion véhicule qui sont prises en compte par l'institution : le partage de la parole, l'écoute de l'Autre et l'initiation à la vie démocratique. Ce faisant nombre de formes de débats émergent, d'autant que certaines disciplines partagent des supports communs. C'est ainsi que la littérature de jeunesse peut parfois inciter des débats en éducation civique (Bour & *alii*, 2003), certaines formes de DVP, qui contribuent à un enseignement de la pensée et du raisonnement à partir des valeurs véhiculées par les œuvres littéraires (Miri & Rabany, 2003 ; Touzeau, 2003, 2007). En *français* diverses formes d'interactions − telles que les cercles de lecture (Giasson, 2000 ; Terwagne & *alii,* 2006) − et plusieurs formes de débats émergent autour de ce support nouvellement légitimé (Slama & *alii*, 2008). Leur existence conjointe interroge la spécificité du genre DI et soulève la question de la catégorisation de ces divers genres de la métatextualité : faut-il considérer l'existence de genres et de sous-genres (Daunay, 2004b), voire d'hypergenre (Bishop, 2007) ? Question essentielle au départ de cette étude (*cf.* chapitre 1) qui s'est déplacée vers une question plus générale qui est celle des liens entre les genres disciplinaires, des liens que je ne considère pas comme relevant d'une hiérarchie. Ce sont des liens qui sont à penser, il me semble, en termes de fusion, de différenciation, et de transmutation, ce qui caractérise la vie même des genres discursifs (Bakhtine, 1984) et par conséquent des genres disciplinaires. Les DVP peuvent se rapprocher des modèles du genre DI, et selon les œuvres et le questionnement ces deux genres peuvent fusionner. L'émergence du DI a contribué à orienter l'un des courants de ce genre dont on peut se demander s'il s'agit d'un genre scolaire et /ou disciplinaire et dans ce cas à quelle discipline scolaire s'adosse-t-il ? Je rejoins ainsi la réflexion de François Galichet (2005) au sujet de l'éventuelle possibilité de

catégoriser la discussion à visée philosophique comme un genre scolaire, il insiste sur les difficultés au sein de la discipline de concevoir ce format de la discussion, indépendamment du débat sur la démocratisation de l'enseignement de la philosophie. Je propose de considérer que le DVP soit une conception philosophique de l'enseignement de la pensée et de la parole qui s'articule à diverses approches disciplinaires de la pratique du débat : le débat en éducation civique et le débat au sujet du texte littéraire.

Le processus d'émergence du genre DI est alors à situer dans la continuité d'une certaine approche de la métatextualité à l'école où la parole de l'élève constituait déjà une valeur ajoutée (Poslaniec, 1990), où le questionnement du texte importait plus que la réponse au texte (Aron, 1987). L'histoire de la discipline montre que les évolutions épistémologiques et didactiques convergent vers une conception de l'enseignement de la lecture et de la littérature qui favorise la formalisation et l'émergence d'une conception du DI. En effet, certaines propositions didactiques, depuis la rénovation du *français*, sont des traces ou des étapes sur lesquelles le genre peut prendre appui (chapitre 3), d'où ma proposition de considérer le DI comme un produit et un révélateur de l'évolution de la discipline du *français*, dans la mesure où il contribue en tant que processus de recyclage de genres existants à la transformation des pratiques enseignantes et à la formalisation scolaire de la métatextualité. Il s'inscrit aussi dans l'évolution de la discipline, puisque nombre de ces propositions concernent à l'origine l'enseignement de la lecture-littérature au secondaire. Je ne pense pas, malgré tout, que le premier degré se « secondarise » selon l'expression même de Jacques David (2005, p. 186). L'évolution que subit l'enseignement du premier degré ne relève pas « d'un mouvement descendant historiquement répété », mais d'une évolution nécessaire qui répond à des attentes de plus en plus exigeantes de la société. Par contre, je rejoins Jacques David (*ibid*.) sur l'apport du travail des didacticiens qui me semble être un facteur d'évolution du premier degré, ainsi que la structuration des IUFM puisque beaucoup de formateurs du premier degré sont à l'origine des enseignants du secondaire, et qu'ils interviennent dans la formation des deux degrés. L'inflation constante du niveau d'études des enseignants du premier degré est aussi un facteur de changement de l'école. L'impulsion des recherches didactiques et leur apport sont à l'origine des modèles didactiques qui formalisent le genre DI et, je le pense, de l'évolution de l'enseignement du premier degré, à la fin des années 1990 et au début des années 2000. Le premier degré ne se secondarise pas, mais les enseignements qui s'y dispensent répondent à l'évolution des attentes de la société et s'enrichissent des

acquis de la recherche, pour peut-être s'inscrire dans un continuum des apprentissages scolaires.

L'émergence du DI se concrétise à travers les modèles didactiques qui éclairent une modélisation plurielle dès le processus d'émergence. Dans le modèle issu des travaux croisés de Michel Dabène et François Quet (Dabène & Quet, 1999 ; Quet, 2001a, 2001b, 2002) et Martine Rémond (1999, 2001, 2003, 2004), le genre DI contribue à l'enseignement de la compréhension et valorise l'expression des processus d'élaboration du sens du texte. Dans le modèle de Catherine Tauveron, qui émerge en même temps que le précédent, le DI est un genre de l'enseignement de la culture littéraire et contribue à formaliser un modèle de la lecture du texte littéraire : la lecture littéraire. Ces deux modélisations, ainsi que la conception du DVP à partir du texte littéraire, fusionnent dans la conception du modèle prescrit et nommé DI par les programmes de 2002 et les documents d'accompagnement qui vont suivre (MEN, 2002, 2003, 2004), alors même que Nicole Slama et *alii* (2008) et Patrick Joole (2006, 2008) tentent de répertorier toutes les formes d'interactions en classe de littérature et de les différencier. Catherine Tauveron elle-même réserve la dénomination DI aux débats spéculatifs et non aux débats délibératifs qui portent sur la résolution de problèmes de compréhension du texte pour lesquels il n'y aurait pas plusieurs interprétations possibles. Il faut cependant reconnaitre que ces distinctions sont fragiles, les formes de débats pouvant s'imbriquer les unes dans les autres. Le DI peut alors apparaitre − et c'est le cas du modèle prescrit − comme un genre de la métatextualité auquel les autres genres ont contribué à la formalisation. Il recouvrirait de nombreuses formes d'interactions métatextuelles. C'est une hypothèse qui s'impose à l'issue de ma réflexion, étant donné que les modèles didactiques proposent de façon isolée une définition du genre, mais ensemble ces modèles posent la question de la diversité des enjeux du débat. Le modèle du DI proposé par Daniel Beltrami et *alii* (2004) s'apparente à bien des égards au débat délibératif dans le modèle de Catherine Tauveron (2004) qui ne relève pas du débat spéculatif (bien que parfois il puisse en être très proche) et par conséquent ne serait pas un DI. Le modèle du DI que présente Catherine Tauveron (1999, 2002, 2004) s'élabore sur une double acception de l'interprétation comme résolution de la prolifération et résolution symbolique du sens global du texte. Dans ce dernier cas la distinction entre les modèles de DI et de DVP est fragile, le DI peut parfois prendre des formes de DVP et vice-versa. Ces modèles contribuent à une modélisation prescrite qui met en valeur la pluralité des formes du DI. Les manuels scolaires poursuivent dans leur majorité cette approche plurielle des formes du genre DI. Dans ces derniers, le changement qu'opère le

DI sur les questionnements est plus ou moins identifiable à travers des questions qui visent explicitement les échanges entre élèves − ce qui n'est pas une nouveauté, mais c'est devenu une régularité − et des questions qui amènent les élèves à réagir davantage aux évènements extraits du texte, à porter un avis sur les éléments de l'histoire, plutôt que sur le texte lui-même. Celui-ci est réservé à d'autres questions. Par ailleurs, dans les manuels, l'identification du DI est parfois plus une reconstruction du lecteur qu'un affichage éditorial. Le processus de recyclage commence à travers ces outils pour la classe et se poursuit à travers les déclarations de pratiques et les pratiques effectives observées en classe.

La prescription officielle du DI est une étape importante de la vie et de la formalisation du genre, non seulement parce qu'elle contribue à sa diffusion dans les pratiques, mais elle en fait un genre de la métatextualité, qui peut prendre plusieurs formes et viser divers objectifs qui définissent une modalité de lecture à l'école. Les documents d'accompagnement, qui sont des documents institutionnels, ont joué un rôle considérable dans la catégorisation du genre pour désigner une diversité de formes de la métatextualité. Ils contribuent ainsi à transformer le genre DI en un puissant objet d'absorption des formes d'interactions au sujet du texte littéraire. En France, ce sont eux qui juxtaposent, articulent et fusionnent DI et DVP. Je rappelle qu'au Québec les didacticiens sont moins attentifs aux frontières éventuelles entre ces genres, alors qu'en France les distinctions sont constitutives de l'approche même des genres de la métatextualité (Slama & *alii*, 2008 ; Joole, 2008). Par ailleurs, la vie prescriptive du genre est éphémère ; les programmes de 2008 tournent le dos au débat en général, et le genre DI est réduit aux enjeux discursifs de la notion, à savoir la confrontation des avis en lecture et en littérature. La distinction de ces deux objets d'enseignement ne porte plus que sur le format du support de lecture : l'extrait et l'œuvre intégrale. L'émergence du genre, sa prescription, sa relative disparition des textes officiels témoignent des évolutions et des tensions que subit une discipline scolaire.

Le processus de recyclage est non seulement constitutif du processus d'émergence, mais aussi de la notion de genre. C'est en cela que cet outil me parait efficace pour décrire le DI. L'ensemble des modélisations didactiques, la prescription et les modèles qui émergent des manuels scolaires contribuent à la formalisation d'un genre pluriel, où plusieurs formes de la métatextualité fusionnent. L'analyse des pratiques a éclairé ce processus, puisque les tâches proposées aux élèves sont en soi des genres de la métatextualité, qui se reconfigurent dans la pratique du DI et caractérisent ainsi le genre disciplinaire. Le processus du recyclage concerne

à la fois des pratiques déjà existantes − qui évoluent plus ou moins pour répondre à la forme de la leçon de lecture que les enseignants reconstruisent d'après leurs conceptions du DI −, mais aussi des pratiques répertoriées dans l'histoire de la discipline que les enseignants convoquent et intègrent au gré de leurs conceptions du DI. C'est ainsi que des tâches, qui relèvent de genres de manipulations de textes ou d'animations-lecture, trouvent une place privilégiée dans la pratique du DI. J'en ai déduit que l'émergence du DI est un puissant processus d'absorption d'autres genres de la métatextualité, ce qui est le propre des genres du discours selon Bakhtine (1984) puisqu'ils se transforment et se transmutent.

## *La notion de genre disciplinaire*

J'ai construit la notion de genre disciplinaire au croisement des travaux de Mikhaïl Bakhtine (1984), ceux d'Yves Clot et Daniel Faïta (2000) et l'approche qu'Yves Reuter (2004b) en propose. Je considère ainsi deux dimensions constitutives de la notion, à savoir genre du discours et genre d'enseignement. Un genre disciplinaire est un genre d'enseignement d'un genre du discours qui permet de décrire un objet disciplinaire à travers ses modalités d'enseignement et le produit discursif de ces modalités. Le genre discursif produit est impliqué dans la situation de communication scolaire et les tâches qui le structurent. Il est analysable à travers des gestes et des styles enseignants et des performances d'élèves. Les styles singularisent la pratique du DI. Le genre disciplinaire permet alors de décrire l'évolution d'un objet d'enseignement et les performances discursives qui s'élaborent, c'est-à-dire ce qui s'enseigne. Je rejoins ainsi l'approche qu'en propose Yves Reuter (2004b) : le genre disciplinaire est un outil de description de la discipline, des objets qui s'y enseignent et des apprentissages qui y sont enseignés. Ce faisant, il contribue ou s'appuie sur des modélisations. Il est un outil d'ingénierie (Dolz & Schneuwly, 1998 ; De Pietro & Schneuwly, 2003) et un outil de description pour caractériser des pratiques qui rendent compte d'une modalité similaire. Dans le cadre de cette recherche, il a exclusivement servi à décrire mon objet de recherche.

Décrire le DI comme un genre disciplinaire m'a permis de l'inscrire dans son champ disciplinaire, de le confronter aux autres genres pour le spécifier et souligner les liens, les fusions possibles, les fusions nécessaires avec les autres genres de la métatextualité. Ce choix a également contribué à le définir à travers ses modèles didactiques, ses modélisations institutionnelles (prescriptions, manuels scolaires), le discours des enseignants et leurs pratiques effectives. Un genre disciplinaire n'a pas d'autre intérêt que d'être confronté à ses

pratiques qui permettent d'analyser ses effets sur la forme de l'enseignement et ses transformations par l'acte même d'enseigner. Le genre disciplinaire est incontestablement un genre scolaire, c'est pour quoi l'émergence du genre DI est aussi à placer dans le contexte institutionnel.

Je considère que les genres disciplinaires adossés à la notion de débat se réfèrent aux champs théoriques de référence de leur discipline scolaire et ne sont pas des *transpositions* du débat tel qu'il se présente sur les ondes médiatiques ou dans les autres pratiques sociales. Ces derniers me semblent d'ailleurs être des contremodèles des débats scolaires, idée que je reprends à Laurent Husson (2007b, p. 42). Cette approche m'amène à ne pas prendre en compte le processus de « secondarisation » que propose Mikhaïl Bakhtine (1984). Le terme désigne cette fois la transformation d'un genre premier qu'il qualifie de simple, et qui renvoie aux genres discursifs sociaux par opposition à des genres seconds plus complexes, qui émergent de la transformation des premiers. Ma réserve à cette hiérarchisation, provient du fait que je ne conçois pas le DI comme la *transposition scolaire* d'un genre social ou des pratiques sociales d'un genre de la conversation (Vion, 1992 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990), mais comme une construction théorique appuyée sur des choix pluriels, de nature didactique, en référence à une conception de la lecture et de la littérature qui permet de penser leur enseignement. Le genre DI ne renvoie à aucune pratique sociale de référence, mais à des pratiques scolaires qui évoluent à un moment précis où les références théoriques de la discipline et de l'enseignement-apprentissage changent. C'est ainsi que la référence s'impose aux pratiques de la conversation des salons littéraires comme une alternative aux formes des discours de la critique littéraire.

Par ailleurs, la proposition de considérer que la notion de débat se formalise dans les champs disciplinaires en référence aux théories de chaque discipline m'amène à écarter la conception du débat comme un genre scolaire ou un genre formel de l'enseignement de l'oral (Dolz & Schneuwly, 1998). S'il existe des points communs, voire des points fusionnels entre ces différentes formes de débats disciplinaires à l'école, je pose le postulat que chacun de ces débats est différent d'un point de vue épistémologique, mais aussi au niveau de l'encyclopédie, des savoirs et des conventions discursives que mobilisent les élèves. L'activité discursive peut sans doute rendre compte de convergences entre ces genres disciplinaires : notamment l'émission d'hypothèses et le rôle de l'argumentation. Toutefois je pense qu'une hypothèse de lecture n'est pas identique à une hypothèse scientifique, sa forme

discursive est différente, le raisonnement qui la produit est différent et son traitement est lui aussi de nature différente, il convoque des savoirs disciplinaires différents. C'est pourquoi je considère que chaque débat scolaire se construit dans une communauté discursive adossée au champ disciplinaire que le contenu du débat convoque ou que le champ disciplinaire configure à travers les savoirs disciplinaires qui seront convoqués et la construction de la pensée et de l'argumentaire. En cela, je me distingue aussi d'Évelyne Bedoin (2007) qui, dans ces travaux, considère l'existence de DI scientifiques et de DI littéraires. Pour moi, le DI n'est pas une forme d'interactions occasionnelles en classe qui permet la controverse, mais bien un genre disciplinaire qui émerge dans l'histoire de la discipline *français* en s'appuyant sur des théories de référence. Je la rejoins, toutefois, lorsqu'elle évoque la notion de postures disciplinaires (*ibid.* p. 434), c'est l'enjeu de la communauté discursive qui se crée dans la classe et permet aux élèves de mobiliser un genre discursif qui s'inscrit dans un champ disciplinaire.

D'autres formes de débats émergent dans la discipline du *français* au même moment que le DI, dans le champ de l'enseignement de la langue. Elles contribuent à la formalisation d'un nouvel enseignement, qui dans les programmes de 2002 se nomme l'Observation Réfléchie de la Langue Française (ORLF). Cette reconfiguration de l'enseignement de la langue s'appuie sur une démarche d'apprentissage qui se veut en rupture avec un enseignement de la langue qui, auparavant, se limitait à l'imitation et à l'imprégnation de la règle. Il s'agit, dans ce nouveau paradigme, d'amener les élèves à manipuler la langue et à en déduire le fonctionnement. Cette émergence conjointe de ces diverses formes de débats dans les divers enseignements de la discipline témoigne de l'évolution de celle-ci, de l'impact des travaux sur les interactions verbales, et des nouvelles références des théories de l'enseignement et de l'apprentissage qui sont alors convoquées. Le DI émerge, comme je l'ai déjà rappelé, en parallèle d'autres formes d'interactions entre les lecteurs et entre le texte et le lecteur. J'ai souvent cité, les cercles de lecture (Giasson, 2000 ; Terwagne & *alii,* 2006), mais il existe aussi les « cercles littéraires entre pairs » (Hébert, 2002), etc., qui concernent tant le premier degré que le second et qui émergent dans toute la communauté francophone. Je me suis limitée à l'étude de l'émergence du DI dans l'évolution de l'histoire de la discipline en France et dans l'histoire de la didactique du *français* en langue maternelle, afin d'éclairer les changements observables qui apparaissent. Cette émergence témoigne des reconfigurations scolaires des modalités de la lecture du texte littéraire (*cf.* 406 *sqq*.) et de la place de celui-ci dans les apprentissages de la discipline. Les pratiques ordinaires que j'ai observées ont éclairé

− comme je l'ai dit précédemment − le processus de recyclage de tâches existantes. L'analyse de l'enchainement des tâches a permis d'identifier des tâches qui structurent le métatexte et qui sont, indépendamment du DI, d'autres genres de la métatextualité, qui dans le cadre de la pratique du DI se transforment pour construire un métatexte qui relève des exigences du DI. Sandrine Aeby Daghé (2008) défend l'idée de l'existence de GAS (genres d'activité scolaires), qui forment en quelque sorte un catalogue d'activités possibles, où les enseignants choisissent de mettre en œuvre, en fonction des textes choisis et de leurs objectifs d'apprentissage. Au terme de mon étude, il apparait que le DI ne constituerait pas un genre d'activité scolaire parmi d'autres qui se pratiquerait en parallèle des autres genres. Les enseignants que j'ai rencontrés ont modifié en partie leurs pratiques, et reconfiguré le format de la leçon de lecture en fonction de leur conception du DI. Pour certains enseignants rencontrés (MC8 et MC10), le DI est une séance de littérature qui se différencie d'activités de lecture qui ne concernent pas nécessairement le texte littéraire, pour les autres le DI caractérise la forme de leurs nouvelles séances de lecture, voire de littérature puisque pour l'enseignante MC12, et d'autres, la lecture ne s'enseigne plus en *français*. Dans leurs pratiques quotidiennes ou hebdomadaires du DI, ils convoquent d'autres genres de la métatextualité qui sont absorbés et transformés, même si dans trois classes (C5 ; C6 ; C12) la structuration du métatexte ne s'organise pas autour de tâches spécifiques, mais autour des questions-types qui organisent l'élaboration du métatexte (relever ce qui pose problème, citer un passage préféré, dire ce qui a plu, réagir au comportement d'un personnage, etc.). De fait, je n'ai pas retenu la proposition de genre d'activité scolaire qui ne rend pas compte de la reconstruction du genre DI que j'ai pu effectuer. Je dirais qu'il existe des genres de la métatextualité que les enseignants connaissent, convoquent et utilisent dans la planification de nouvelles pratiques. Il s'agit d'un inventaire de genres disciplinaires qui archive des modalités d'enseigner. Ces genres disciplinaires dans le cadre de la pratique d'un genre émergent peuvent être absorbés et transformés pour modéliser un nouveau genre. Le DI est à son tour un genre de la métatextualité absorbable et transformable pour participer à l'émergence d'un nouveau genre ou à la pratique d'un autre genre disciplinaire. Pour l'instant, aucune proposition ni didactique, ni institutionnelle n'émane en ce sens et mon recueil de données effectué en 2007, ne permet d'analyser les effets des programmes de 2008, où le genre DI n'est plus un élément phare de l'enseignement de la littérature. Je ne peux, par conséquent, dire comment il évolue, mais j'émets l'hypothèse qu'il évolue progressivement, ne serait-ce que par l'effet des pratiques.

Au final, le DI peut être caractérisé par le métatexte produit et les conditions dans lesquelles il est élaboré. Il permet de déterminer les spécificités discursives du genre ainsi que les styles des enseignants, qui singularisent chaque geste et qui caractérisent les pratiques enseignantes du DI. Je ne me suis appuyée que sur deux gestes : la gestion des interactions et les gestes évaluatifs qui éclairent les microtâches, et contribuent à l'élaboration du métatexte, à la structuration et à la validation des interprétations que les élèves proposent au fur et à mesure des échanges (chapitre 8). La validation des interprétations éclaire une certaine tension entre l'autorisation de formuler toute hypothèse et la sanction des hypothèses, d'autant que les enseignants cherchent à montrer aux élèves ce que le texte permet de valider et ce qu'il ne permet pas de valider (C3 ; C8 ; C10 ; C11 ; C12). Ils initient ainsi leurs élèves au *doute créateur*, mais il arrive que ces doutes soient une création de la situation scolaire et non un doute créé par la situation de lecture. L'élaboration du métatexte (chapitre 9) a éclairé les effets scolaires sur la métatextualité. Ils s'inscrivent dans la tradition scolaire qui dénature le texte à travers une certaine distanciation pour en faire un objet scolaire, qui se trouve dépourvu dans le métatexte de sa textualité et notamment de sa voix narrative. Le métatexte élaboré relève de conceptions de la lecture du texte littéraire et s'appuie sur la nécessité de convoquer des savoirs référentiels : des scénarios communs et des scénarios intertextuels. Il convoque plusieurs modalités de lecture dont une modalité récurrente dans l'usage scolaire du texte littéraire, qui consiste à transformer le réalisme du texte en faits réels pour analyser le monde environnant. Celle-ci contribue au processus d'identification des élèves aux personnages afin d'éclairer des comportements et des valeurs que véhicule l'école. Ces scénarios et modalités de lecture sont induits par le questionnement des enseignants, qui parfois laisse peu de place à la réception des scénarios et des modalités de lecture que les élèves mobilisent de façon spontanée, mais que la situation de DI autorise.

Le genre DI se caractérise par un discours argumentatif qui s'appuie essentiellement sur des hypothèses et des reformulations constantes de l'histoire du texte, auquel contribue le discours d'étayage des enseignants. Nombreux énoncés des élèves sont reformulés sous la forme linguistique de l'hypothèse. Les enseignants peuvent reformuler le raisonnement qui participe à la construction collective du métatexte. Ce dernier est tout autant objet de reformulation que d'interprétation de l'histoire du texte. Il se caractérise aussi par une forme de la communication scolaire où les élèves s'expriment plus qu'ils ne le faisaient autrefois, s'impliquent d'un point de vue énonciatif dans leurs énoncés et interagissent par moments avec leurs pairs (chapitre 8). Cette posture énonciative des élèves participe de l'activité

discursive argumentative, que les enseignants favorisent par un geste corporel et langagier, qui est celui de la confrontation des énoncés des élèves.

L'espace de la parole des élèves et celui de leurs interprétations sont des espaces sous tension. Les enseignants déclarent à la fois vouloir favoriser cette parole singulière des élèves et par ailleurs ils se confrontent à la gestion de celle-ci. Toute proposition/intervention d'élèves est traitée sous une forme évaluative dichotomique − elle convient, elle ne convient pas − et dans ce dernier cas elle est relancée, reformulée, corrigée. Très rarement les propositions des élèves deviennent l'enjeu véritable de la discussion et les parcours erratiques sont rarement, voir jamais dans mes observations, traités comme des « dysfonctionnements à valeur didactique » (Reuter, 2005). La complexité des textes amène parfois les enseignants à laisser en suspens la compréhension ou à valider une compréhension partielle, voire erronée parce qu'elle peut convenir à ce moment précis de la lecture, parce qu'elle s'insère dans la cohérence du métatexte, ou encore parce qu'elle répond à l'objectif de l'enseignant qui est de développer l'imagination et les productions verbales des élèves à partir du texte littéraire. Pourtant les propos d'élèves montrent que parfois ils ont *l'intuition* des éléments signifiants du texte qui pourraient réorienter la construction du métatexte[260]. C'est ainsi que j'observe dans les gestes enseignants des stratégies d'ignorance de certains propos ou de validation de certaines propositions abusives parce qu'elles sont le fruit d'une activité scolaire qui peut les valider. Il ne s'agit pas pour moi de « ratés » de la situation d'enseignement (Nonnon & Goigoux, 2007), mais d'indicateurs qui permettent de comprendre à la fois les enjeux du DI et la difficulté de le mettre en œuvre. Il s'agit de nouveaux gestes professionnels : comment faire des propositions abusives une situation-problème qui transforme l'erreur interprétative et dysfonctionnement à valeur didactique ? Comment rebondir sur une proposition interprétative qui amène à reconsidérer autrement la construction en cours du sens du texte, et à accueillir les réceptions singulières des élèves y compris quand elles sont en contradiction avec celles de l'enseignant ? Autrement dit, comment permettre aux élèves de construire un projet de lecture pendant une séance de DI qui contribue à la construction du sens du texte ? Le défi n'est pas tant d'identifier de nouveaux gestes (Chabanne & *alii*, 2008), que d'accompagner le changement des gestes existants. Sur ce point, je rejoins Roland Goigoux (2002b) qui manifeste une grande réticence à l'innovation constante et qui valorise le principe d'accompagnement de pratiques existantes.

260 Sur ce point les travaux de Marie-Claude Penloup (2000) au sujet de la « tentation littéraire » ont été particulièrement heuristiques pour comprendre dans le domaine de la lecture les performances singulières des élèves.

Conjointement à ces caractéristiques de l'élaboration du métatexte, j'ai souligné des caractéristiques formelles qui me semblent être des effets de la scolarisation du métatexte, à savoir la distance imposée au texte, à la dimension narrative lors de la reformulation de l'histoire racontée. Le texte se retrouve dans le métatexte dépourvu de sa voix narrative (comme je l'ai rappelé *supra*) et devient un objet scolaire. Il s'agit, à mon sens, d'une dérive scolaire récurrente, puisqu'identifiable, par ailleurs, dans le questionnement des manuels scolaires et même ceux des questions de brevet (Daunay, 1993). Mais il s'agit aussi − peut-être − d'un effet du discours qui accompagne la modélisation l'enseignement de la littérature à l'école primaire qui se veut en opposition avec le structuralisme et le formalisme du secondaire. Il s'agit (je l'ai dit *supra*) de privilégier ainsi la forme des conversations littéraires des salonnières plutôt que de convoquer les acquis de la critique littéraire. Les conversations avaient sans doute leur propre code de la métatextualité et faute d'outils métatextuels, le genre DI se modélise dans les pratiques assez souvent autour de tâches rituelles de la leçon de lecture qui programment une rencontre avec l'histoire et moins avec le texte : hypothèses sur la première page de couverture, sur le péritexte, lecture du texte et confirmation des hypothèses à retenir, anticipation de la suite. Quand la situation de lecture n'est pas la découverte du texte alors un autre scénario s'impose : reformulation de l'histoire lue, anticipation des évènements à venir, validation de ces évènements à travers le passage lu, anticipation de ce qui est à venir. Ces schémas de séance de DI sont très réducteurs de mes observations, mais assez significatifs d'une tendance observée de l'évolution du format de la séance de lecture.

La notion de genre disciplinaire me parait un outil descripteur assez performant pour décrire ce qui caractérise un objet d'enseignement tel que le DI, à travers les tâches, les gestes et les styles des pratiques enseignantes, les activités discursives et les connaissances mobilisées. Il a ses limites puisqu'il cherche les éléments récurrents qui permettent de définir les conventions du genre, c'est un outil qui permet de classer, de trier, et de caractériser. La notion m'est apparue particulièrement efficace pour mettre en exergue le processus de recyclage, d'absorption et de transformation des genres disciplinaires. La notion n'est pas figée, elle rend compte des mouvements. Enfin, elle m'a permis d'inscrire l'objet dans l'histoire de la discipline scolaire et de l'institution scolaire : l'émergence d'un genre est un processus complexe entre rupture, continuité qui se produit dans un contexte qui lui est favorable à un moment précis : elle éclaire ainsi l'évolution d'une discipline, mais aussi ses tensions, l'évolution des gestes enseignants et leurs tensions. L'analyse descriptive de l'objet

DI comme un genre disciplinaire peut, à présent qu'elle a éclairé les effets du genre sur la discipline et le format de la leçon de lecture, devenir un outil pour penser la reconfiguration des modélisations enseignantes : comment accompagner l'évolution des gestes dans l'enseignement du DI ? C'est peut-être un prolongement à interroger à la suite de cette recherche, sur lequel il faudrait demeurer prudent.

La construction du genre s'est réalisée dans le cadre d'un modèle de la didactique du *français* (Reuter, 1994). L'apport essentiel de ce cadre réside en particulier dans les possibilités qu'il laisse à la construction des liens entre les deux niveaux, théorique et pratique, et les divers espaces qui éclairent les jeux de référence et d'emprunts. Il a permis de situer l'émergence du genre DI dans chacun de ces niveaux et espaces. Si tous éclairent la focalisation de chaque espace sur le pôle central, c'est-à-dire les pratiques et leurs évolutions, celles-ci convoquent, à travers des façons très différentes et des modes directs et indirects, les autres espaces que sont les théories de la discipline scolaire, les théories de référence de la discipline, et celles des modèles d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi le discours des enseignants a montré qu'ils connaissaient un discours *académique* sur les œuvres recommandées, alors même qu'ils déclarent majoritairement ne pas consulter les documents institutionnels ou la littérature sur le sujet. D'autres modes d'appropriation et de transmission de ces discours scolaires sont à identifier en tant que médiateurs des contenus de chaque pôle du modèle : les sites Internet, les échanges entre collègues, le travail d'équipe et les divers lieux de formation. Les liens sont diversement construits. Leur connaissance déclarée du genre DI rend également compte qu'il est connu − au sens d'identifié − et reconnu comme étant parfois déjà pratiqué alors même qu'il n'est pas encore modélisé et prescrit. Son émergence s'inscrit dans des pratiques existantes, et le fait que les enseignants l'identifient comme relevant de pratiques antérieures à sa formalisation m'amène, à présent, à penser au-delà du processus même du recyclage des pratiques antérieures et de genres disciplinaires existants, la dénomination débat facilite sa réception. D'autres genres émergents à la même époque que le DI − le comité de lecture notamment − demeurent non identifiés dans le discours des enseignants alors que les activités qu'ils déclarent mettre en œuvre sont très proches de ce genre, voire en sont des variantes ou composantes. Le cadre du modèle de la didactique du *français* que j'ai choisi, permet de concevoir la complexité de ces liens entre tous les niveaux et espaces qui configurent la vie de la discipline scolaire et de comprendre les pratiques enseignantes et la façon dont elles intègrent de nouveaux objets d'enseignement ou plutôt comment de nouveaux objets peuvent être intégrés dans les pratiques existantes. Le

pôle des théories de la discipline, celui qui regroupe ces objets disciplinaires et l'histoire de leur enseignement est un héritage professionnel (Clot, 1999 ; Clot & Faïta, 2000) qui constitue une mémoire vive du praticien et un réservoir de genres et de gestes qui se reconfigurent et se recyclent dans le cadre de l'émergence d'un nouveau genre disciplinaire (*cf*. chapitre 9) (Dias-Chiaruttini, 2010).

## *Les choix méthodologiques et théoriques*

Les choix effectués valident les résultats que j'ai présentés et, ce faisant, ils en éclairent aussi certaines limites.

La première limite est celle de la généralisation impossible de ces résultats, et des usages prudents auxquels ils invitent. Je n'ai pas construit la représentativité de mes divers échantillons. Cette recherche est assez localisée et je travaille malgré tout sur des quantités peu représentatives. Conjointement, je ne caractérise pas non plus une pratique spécifique du DI. En effet, j'ai souhaité interroger et observer des pratiques ordinaires d'enseignants exerçant dans des lieux variés, ayant des parcours d'études très diversifiés et une ancienneté très variable. Le seul point commun entre ces enseignants est qu'ils déclarent pratiquer le DI. Mon étude éclaire certaines pratiques du genre disciplinaire à un moment précis de l'histoire des pratiques des enseignants que j'ai rencontrés. Je décris des pratiques plus ou moins stabilisées, certaines ritualisées, d'autres tâtonnantes et très mouvantes. Il est plus que probable qu'au moment où je conclus ce travail, elles aient évolué. C'est une analyse située, contextualisée qui permet de comprendre comment un genre disciplinaire se *fond* dans certaines pratiques enseignantes. L'analyse des pratiques ordinaires éclaire la diversité des pratiques, certaines régularités, certaines difficultés, elle ne rend pourtant pas compte de situations généralisées et généralisables.

Concernant ces pratiques, elles sont à la fois déclarées et effectives. Mon objectif n'était pas de les confronter et d'en éclairer les tensions, mais de reconstruire une approche du DI à partir de ces deux aspects. Dans la seconde partie, j'ai tenté de montrer que les conceptions que les enseignants construisaient du genre pouvaient en partie dépendre de la façon dont ils concevaient la littérature et son enseignement. Deux approches ont pu être mises en évidence : la littérature comme une expérience subjective et comme un « en soi » objectif. Elles peuvent caractériser deux dimensions du genre tel qu'il apparait dans le discours des enseignants. Dans la troisième partie, les modalités de lecture, que j'ai décrites d'après mes observations et les interprétations que j'en propose, n'écartent pas ces deux

approches, mais elles n'y font pas référence et ne font pas l'objet d'une confrontation. Deux raisons discutables ont motivé ce choix. Le processus du recyclage, mis en évidence par tous les discours que j'ai convoqués, m'est apparu comme une donnée beaucoup plus signifiante pour décrire les pratiques observées du DI. De plus, la dimension scolaire du genre s'est aussi imposée pour éclairer les changements observables et non observables du format de la leçon de lecture et la forme du métatexte. Les pratiques du genre DI sont à la fois singulières, mais aussi inscrites dans l'histoire d'une discipline et de l'institution scolaire. Toutefois, je n'écarte pas l'idée qu'il aurait pu être pertinent de confronter de façon plus approfondie les pratiques et les styles enseignants observés aux conceptions déclarées. J'y ai vu le risque d'un glissement de mes questions de départ.

Conjointement, les styles enseignants, qui éclairent les singularités des pratiques du DI et expliquent en partie les performances observées, sont analysés à travers un nombre très limité de descripteurs, choisis exclusivement pour caractériser mon objet de recherche. Dès lors l'expression *styles enseignants* est sans doute à revoir, ce que je décris ce sont surtout des *styles didactiques* observés en situation de DI. Ce sont des styles d'enseignement du DI analysés pour décrire l'évolution du format de la leçon de lecture et non l'évolution des pratiques de chaque enseignant.

L'identification du changement du format de la séance de lecture, élément essentiel dans cette recherche, mérite également que je m'y attarde. Les élèves parlent plus qu'autrefois lors de séance de *français* au sujet du texte littéraire et des modes de coénonciation sont observables, alors que dans les deux leçons de référence (Marchand 1971 ; Mauffray, 1995) l'enseignant est le seul interlocuteur des élèves. La notion de débat a configuré le format de la communication de la leçon de lecture. Les tâches planifiées montrent qu'elles se recyclent dans le cadre du DI. Le métatexte élaboré se caractérise par des formes discursives qui éclairent des formes d'implication des élèves à travers des postures énonciatives, des activités discursives très caractérisées, des connaissances mobilisées. Ce métatexte a permis d'identifier quatre modalités de lecture du texte littéraire (à travers l'identification, la distanciation, l'impression et une approche cognitive) que j'ai caractérisées à travers leurs dimensions scolaires et d'autres qui peuvent relever d'une conception de la lecture littéraire que les pratiques enseignantes mettent en scène. Les variables que j'ai retenues pour analyser le format de la leçon de lecture construisent mes résultats entre des formes de changements et des formes de recyclage qui peuvent à la fois modérer les changements observés ou au

contraire en expliquer le processus. Néanmoins, je n'ai pas comparé le métatexte que j'ai reconstruit à celui élaboré avant l'émergence du genre DI (je me suis limitée aux leçons de référence qui ne portent pas directement sur la lecture, mais l'enseignement du vocabulaire à partir du texte littéraire) et le métatexte produit dans le cadre des genres métatextuels qui sont absorbés par le DI. Les performances des élèves évoluent-elles en dehors de leur participation et de leur modalité d'implication ? Je ne puis l'affirmer, par contre j'ai pu caractériser le métatexte et les performances des élèves en situation de DI.

J'ai fait le choix méthodologique d'analyser des performances d'élèves en retenant le critère, observé et non observé, en écartant toute hiérarchisation des performances observées. Toutefois il est légitime de s'interroger sur l'usage fait de ce critère qui parfois peut éclairer des réussites et des ratés de la situation didactique même si ce n'est pas en ces termes que je les analyse et les interprète. Les recherches, que j'ai citées au chapitre 3, sont sur ce point bien plus éclairantes que la mienne qui ne visait pas cet objectif. Certaines performances non observées, liées notamment à l'attention et à la gestion de l'erreur interprétative, éclairent les tensions entre le genre − formalisé par les modèles didactiques, sa prescription et ses diverses recommandations − et les pratiques observées. D'où l'importance de mon cadre méthodologique et théorique. La notion de genre disciplinaire est toujours à confronter à ses pratiques pour précisément éclairer les tensions, les écarts et les espaces où le genre évolue, se transforme et la façon dont il conviendrait aussi de le faire évoluer.

Par ailleurs, les choix retenus et notamment la temporalité ne permettent pas d'étudier l'évolution éventuelle des performances au cours de diverses séances de DI. De fait, les performances que je reconstruis éclairent ce qui s'enseigne, ce que les élèves mobilisent, ce qu'ils font et ce qu'ils peuvent construire comme rapport au genre disciplinaire et au texte littéraire, mais je ne peux en déduire des apprentissages effectifs construits lors de la situation didactique. Les performances reconstruites n'ont pour objectif que celui d'éclairer des pratiques du DI et, par conséquent, l'élaboration du métatexte et ses conditions d'élaboration. Elles visent ainsi à identifier l'espace interprétatif des élèves puisqu'il est une variable, qui permet de caractériser les effets du genre DI sur le format de la leçon de lecture, et d'identifier un tant soit peu ce qui s'enseigne sous le nom de *littérature* à l'école primaire. Je reconnais que le choix de cette temporalité n'a pas permis d'interroger les pratiques de l'enseignement de la littérature et l'articulation, dans les pratiques, des divers genres qui peuvent être convoqués en dehors du DI, en complémentarité de ce dernier. Il s'agit d'une dimension que

la reconstruction de l'étude du contexte d'émergence du DI et le discours des enseignants avaient traitée et que l'analyse des pratiques n'a pas pris en considération. Une fois de plus j'ai entrevu le glissement de mes questions en prenant en compte d'autres séances qui ne relèveraient pas du DI dans les pratiques enseignantes, ce qui reste discutable.

Cette analyse des performances m'a conduite à ne pas constituer de profils (Poslaniec, 1994, 2002) ou de postures de lecteur (Jorro, 1999 ; Bucheton, 1999). J'ai considéré les performances des élèves qui sont singulières et dépendantes d'une situation didactique, le DI, comme pouvant définir un élève type en situation de DI, un sujet didactique. Je n'ai pas tenu compte des écarts sociaux, des difficultés des uns et des facilités des autres. Elles ne rendent pas compte des individualités et ne sont pas analysées sous la forme d'étude de cas. Ce sont des performances observées et sélectionnées parce qu'elles caractérisent les pratiques du genre disciplinaire DI (Dias-Chiaruttini, 2009a, 2009c). Les liens éventuels entre les représentations des élèves recueillies à travers le questionnaire distribué dans chaque classe (chapitre 6) et leurs performances n'ont pas été construits ni même interrogés. Pourtant j'émets l'idée que les performances des élèves sont réalisées en fonction de leurs représentations et de leur compréhension des enjeux de la séance de DI, quel que soit leur degré de réussite. Celles-ci peuvent d'ailleurs être plus ou moins conscientisées. C'est un aspect que mon travail n'a pas permis d'éclairer, le questionnaire soumis aux élèves ne s'est pas avéré être le choix le plus pertinent…

Comme je l'avais annoncé au chapitre 4, j'ai peu pris en compte les variables sociales et culturelles pour analyser la construction du métatexte produit en situation de DI, bien qu'elles aient été des paramètres retenus pour constituer les échantillons. Les résultats, que j'ai construits, montrent qu'à aucun moment de mon analyse, les trois classes situées en milieu populaire (C5 ; C7 ; C10) ne se sont jamais retrouvées réunies pour caractériser des situations de classe, des gestes enseignants, des performances et des modalités de lecture différents de ceux observés dans les autres classes. Cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas de différence, ni des gestes professionnels qui se développent davantage dans ces classes (valorisation des élèves, attention particulière à la langue) que dans les autres, mais seulement qu'ils ne sont pas significatifs dans le cadre de mon projet de recherche. Le DI se pratique dans les classes populaires, en zone rurale, en zone urbaine sans que des différences majeures puissent être identifiées parmi les paramètres de la leçon de lecture que j'analyse. Toujours est-il que le discours des enseignants fait écho de certaines représentations qui semblent

partagées et qui évoquent des difficultés pour mener un tel enseignement dans certains secteurs socialement défavorisés. Mon travail tendrait à en démontrer le contraire, mais il ne peut l'affirmer, ce n'était pas son objectif.

Enfin, à l'issue de ce travail, une question reste en suspens : quelle est la pertinence des recherches essentiellement descriptives en didactique ? J'ai fait le choix de ce type de recherche qui a permis d'éclairer certains processus de configuration de la discipline *français* et de son enseignement qui n'a aucune visée prescriptive et qui ne vise pas non plus à agir sur les pratiques enseignantes. Ce choix explicite mes résultats, mais il peut aussi être perçu comme un manque dans une recherche en didactique. La recherche descriptive est un temps de la recherche qui permet de comprendre. Celle-ci a permis de comprendre comment un genre disciplinaire émerge dans l'histoire de sa discipline et comment il se fond dans les pratiques enseignantes, comment alors celles-ci évoluent, résistent, et les tensions qu'elles révèlent. Les recommandations, les modélisations relèvent à mon sens d'un autre temps… Il est avenir.

# Index des noms cités


## A

Aeby Daghé S., 265, 268, 280, 373, 447, 466, 469, 480
Affergan F., 42, 466
Aigoin C., 48, 111, 472
Aldany K., 504
Allieu-Mary N., 24, 25, 466
Altet M., 268, 284, 285, 290, 466, 467, 492
Alvermann D.E., 65, 66, 467
Andersen H-C., 133, 504
Angeli M., 133, 504
Anscombre J-C., 31, 467
Apollinaire G., 504
Aristote, 26
Aron T., 59, 441, 467
Astolfi J-P., 28, 36, 467
Atwell N., 120
Audigier F., 21, 23, 440
Auguet G., 27, 47, 467
Austin J.L., 283, 467

## B

Bakhtine M., 17, 41, 51, 52, 53, 54, 70, 160, 163, 265, 268, 280, 285, 288, 289, 292, 429, 440, 444, 445, 467, 501
Barbeau P., 133, 504
Barbéris P., 76, 467, 469
Barbotin É., 77, 467
Barré de Miniac C., 167
Barrère A., 284
Barth B-M., 31, 251, 467, 468
Barthes R., 78, 82, 437, 468, 472
Battistini C., 107, 120, 468
Battut E., 502, 503
Baum F. L., 134, 504
Bautier É., 27, 31, 284, 372, 468, 471
Bayard P., 72, 100, 204, 468, 504, 506
Beaudraps (de) A-R., 208, 211
Beauquier É., 43, 468
Bedoin É., 107, 446
Beges C., 492
Béguin A., 58, 361, 368
Bellet A., 504
Beltrami D., 32, 33, 62, 63, 107, 108, 111, 115, 116, 122, 125, 144, 162, 265, 286, 442, 468
Bentolila A., 91, 469, 503
Benveniste É., 283, 315, 318, 469, 478
Bergez D., 76, 467, 469
Bernié J.-P., 6, 60, 485, 494
Bessonat D., 31, 364, 469, 470
Biasi P.-M. (de), 76, 467, 469
Bichi P., 107, 116, 117, 469
Bichonnier H., 504
Bishop M.-F., 6, 55, 59, 60, 416, 419, 440, 469, 470, 472
Blanchet A., 177, 470
Bloch M., 134, 504
Blum L., 74
Boileau N., 504
Bois N., 39, 364, 470
Boisset É., 411, 418, 505
Borel É., 74
Borowski P., 181, 470
Bosco H., 505
Bosredon B., 293, 470
Bottani N., 89, 470
Bour T., 23, 40, 440, 470
Bouron F., 505
Boutier D., 287, 492
Bradbury R., 98
Brenas Y., 471
Breton P., 26, 31, 470
Briante G., 175, 491
Brisou-Pellen É., 198, 281, 391, 408, 505
Brissaud C., 31, 470
Bronner A., 471
Broussal D., 471
Brousseau G., 50, 470
Brown A., 63, 66, 492
Browne A., 97, 505
Bru M., 284, 470
Bruillard É., 137, 470
Brunel P., 75, 118, 470
Bruner J.-S., 35, 277, 470
Bruno G., 102, 505
Bucheton D., 11, 13, 27, 31, 61, 62, 80, 83, 116, 120, 181, 268, 284, 286, 287, 326, 354, 455, 471, 499
Buchholz Q., 505
Buisson F., 35, 170, 471
Bulten M., 83, 85, 98, 107, 109, 112, 113, 115, 471, 472, 486, 489, 500
Burgos M., 79, 106, 472, 493
Bussienne É., 45, 472

## C

Campana M., 31, 472
Campione J., 66, 470
Canvat K., 384, 472
Carion P., 1, 485
Carles E., 407, 505
Carmona-Magnaldi N., 502
Carpentiers N., 78, 472
Carroll L., 134, 505
Castan B., 134, 505
Castincaud F., 472
Cautela A., 503
Cauterman M.-M., 57, 472
Cèbe S., 62, 63, 64, 65, 69
Céfaï D., 180, 270, 472, 484, 494
Ceysson P., 408, 489
Chabanne J.-C., 27, 107, 120, 286, 287, 326, 354, 450, 471, 472
Chabas J.-F., 130, 505
Charaudeau P., 31, 54, 283, 386, 393, 399, 473, 489

Chariler É., 492
Charles M., 78, 82, 199, 288, 326, 408, 473
Charlot B., 168, 284, 473
Charmeux E., 84, 473
Charpak G., 29
Charpentier-Morize M., 74, 473
Chartier A.-M., 6, 55, 56, 64, 72, 123, 141, 292, 362, 412, 438, 473
Chenouf Y., 39, 364, 473
Chervel A., 21, 31, 60, 99, 190, 473
Chevaillier B., 43, 44, 473
Chevallard Y., 371, 372, 474
Chiss J.-L., 72, 86, 474, 477
Claquin F., 112, 472, 498
Claverie J., 130, 188, 198, 216, 281, 337, 505
Clot Y., 11, 13, 52, 106, 163, 175, 265, 268, 284, 285, 286, 288, 290, 292, 444, 452, 474
Cogis D., 32, 474
Cohen-Azria C., 1, 71, 477
Cohen-Scoli S., 505
Collinot A., 6, 56, 61, 470, 474, 498
Collodi C., 505
Compagnon A., 105, 414, 474
Confins J., 503
Connac S., 27, 40, 474
Constant-Berthe N., 262, 474
Coulet C., 57, 414, 475
Couté B., 140
Crahay M., 231, 475, 481
Crindal A., 175, 284, 475
Crinon J., 56, 434
Crocé-Spinelli H., 13, 62, 107, 116, 117, 175, 272, 286, 288, 290
Culioli A., 293, 475

## D

Dabène M., 33, 62, 65, 107, 108, 115, 119, 250, 431, 438, 442
Dahl R., 98, 197, 217, 244, 330, 345, 353, 393, 408, 433, 505
Dalongevielle A., 36, 475
Dardaillon S., 107, 120, 196, 475, 476
Daudet A., 96, 133, 408, 505
Daunay B., 1, 8, 10, 57, 58, 60, 78, 80, 81, 83, 89, 91, 123, 137, 151, 153, 162, 167, 357, 362, 363, 372, 374, 376, 396, 422, 438, 440, 450, 476, 477, 489, 498
Dausse A., 503
Dautremer R., 507
Daviau M., 493
David J., 31, 59, 348, 388, 397, 407, 441, 477, 505
Dayre V., 203, 505
Dedieu T., 44, 45, 122, 136, 505
Delcambre I., 20, 105, 165, 276, 477, 478, 489, 498
Delpeuch R., 505
Delpierre C., 95, 478
Demarcy R., 133, 505
Demougin P., 82, 472, 478, 487, 503
Denizot N., 1, 54, 55, 478
Derrida J., 26, 87, 478
Desarthe A., 133, 506
Desault M., 44, 472, 478
Dessons G., 318, 478
Devanne B., 58, 84, 478
Develay M, 6, 478
Dewey J., 67
Dezutter O., 11, 471, 499
Diament N., 94, 478
Dias-Chiaruttini A., 63, 117, 168, 169, 179, 180, 184, 194, 207, 211, 213, 243, 275, 276, 343, 344, 452, 455, 478, 479, 485
Dick King S., 133, 506
Doly A.-M., 31, 480
Dolz J., 20, 31, 35, 36, 105, 280, 439, 444, 445, 480, 498
Dourojeanni D., 32
Douzou O., 46, 506
Driver R., 28
Drouar J-P., 112, 498
Drozd I., 506
Druon M., 506
Dubet F., 284, 480
Dubois-Marcoin D., 113, 480, 498
Dubouchet P., 506
Dubus A., 173, 480
Ducard D., 31, 480
Ducrot O., 31, 467, 480
Dufays J.-L., 7, 11, 55, 56, 59, 69, 80, 81, 83, 100, 101, 113, 126, 127, 136, 150, 162, 181, 368, 371, 384, 414, 415, 417, 435, 438, 469, 472, 477, 480, 481, 488, 495
Dumayet P., 75
Dupont P., 107, 112, 118, 286, 287, 289, 481
Dupuy C., 471, 472
Duras M., 74

## E

Eco U., 39, 68, 77, 78, 79, 87, 88, 100, 114, 115, 124, 127, 128, 181, 347, 384, 388, 398, 403, 438, 481, 497
Edy-Legrand E., 98, 132, 506
Enzensberger H.-M., 506
Erlbruch W., 238, 506

## F

Faïta D., 13, 52, 106, 163, 265, 268, 285, 286, 288, 292, 444, 452, 474
Fayol M., 31, 481, 494
Fijalkow É., 481
Fijalkow J., 481
Fish S., 87, 116, 394, 482
Flammarion C., 74, 486, 498, 506, 507, 508, 510
Fon Eisen A., 408
Fontanel B., 506
Fontani C., 36, 482
Fontimpe P., 506
Fortier G., 119, 482
Fournier A., 293, 506
Fraisse É., 42, 471, 482
François F., 23, 26, 32, 33, 34, 47, 60, 65, 80, 86, 107, 108, 115, 118, 119, 130, 162, 170, 223, 286, 287, 372, 408, 431, 441, 442, 482
Frank A., 10, 30, 36, 49, 293, 294, 296, 298, 302, 304, 337, 343, 506
Fromental J.-L., 506

## G

Galichet F., 26, 47, 48, 441, 482
Galland A., 133, 506
Garcia-Debanc C., 56, 273, 335, 434, 482
Gasparini R., 23, 482

Gemenne L., 480, 481, 488, 495
Genette G., 8, 127, 181, 199, 379, 482
Gerfaud J.-P., 42, 482
Gérin-Grataloup A.-M., 36
Gervais B., 79, 100, 202, 384, 388, 391, 414, 482, 483, 497, 501
Giasson J., 44, 63, 65, 66, 84, 119, 120, 231, 233, 403, 412, 440, 446, 483
Giguère J., 56, 220, 434
Gilly M., 305, 306, 314, 483
Giono J., 134, 506
Godard A., 132, 506
Goffman E., 261, 306, 483
Goigoux R., 57, 62, 63, 64, 65, 69, 84, 119, 121, 122, 284, 449, 483, 484, 491
Gold R., 174, 250, 484
Gomila C., 376, 484
Grandaty M., 107, 112, 118, 286, 287, 289, 481
Grandin A., 504
Graves R., 131, 506
Greimas A.-J., 388, 484
Grenet J., 89
Grimaldi E., 503
Gripari P., 98, 506
Grondin J., 87, 484
Grossmann F., 32, 80, 96, 250, 475, 484
Grunberg J.-C., 131, 506
Gudule, 98
Guene V., 493
Guernier M.-C., 57, 65, 257, 260, 262, 264, 265, 364, 484, 491
Guittet A., 176, 484
Guthrie J. T., 66, 484
Gutman C., 99, 506

## H

Haas G., 31, 477, 484
Haegel F., 250, 480
Halté J.-F., 56, 60, 96, 250, 434, 494
Hassan R., 30, 278, 485
Hébert M., 446
Heidelbach N., 133, 507
Helgerson M.-C., 507
Herriot E., 74
Heurte Y., 507
Hitchcok A., 507
Honvault R., 480
Houdart-Mérot V., 85, 98, 471, 472, 485, 486, 489, 500
Huber M., 36, 475
Huguet P., 262, 491
Husson L., 20, 24, 34, 35, 111, 122, 440, 445, 485
Hymes D., 51

## I

Isambert-Jamati V., 284, 485
Iser W., 68, 78, 82, 127, 128, 485

## J

Jacquet-Francillon F., 34, 440, 473, 485
Jaffré J.-P., 480
Jakobson R., 293, 485
James S., 97, 507
Jaubert M., 50, 61, 485
Jauss H.-R., 78, 82, 100, 127, 128, 181, 404, 414, 416, 417, 420, 421, 426, 485
Jellab A., 1, 25, 181, 479, 485
Johansen H., 134, 507
Jolibert J., 56, 434, 486
Joole P., 39, 47, 62, 107, 109, 110, 112, 113, 120, 122, 125, 442, 443, 486
Jorro A., 11, 13, 62, 63, 65, 80, 181, 227, 268, 284, 286, 287, 288, 289, 384, 455, 471, 486
Jouve V., 39, 43, 78, 88, 100, 384, 420, 438, 486

## K

Karabétian S., 141
Kerbrat-Orecchioni C., 269, 282, 293, 294, 315, 371, 445, 486
Kerloc'h J.-P., 507
King-Smith D., 507
Kipling R., 98, 507
Klotz C., 131, 507
Kristof A., 507
Kuhn T., 6, 486
Kurzawski F., 220, 486

## L

Labov W., 51
Lafontaine A., 66
Lafontaine D., 63
Lahanier-Reuter D., 1, 6, 7, 9, 54, 165, 262, 276, 326, 478, 479, 487, 496
Lahire B., 221, 487
Lallias J.-C., 503
Lamarre J.-M., 21, 35, 37, 40, 440, 487
Langlade G., 71, 80, 82, 181, 476, 478, 487, 499
Latrille S., 133, 507
Lauriac J., 503
Lebeau S., 131, 507
Lebrun Marlène, 475, 487
Lebrun Monique, 488, 497
Lecuyer C., 505, 507
Ledur D., 472, 480, 481, 488, 495
Legrand M., 29, 37, 39, 40, 50, 488
Legros G., 488
Lemoine G., 97, 504, 510
Léna P., 29
Leutenegger F., 271, 273, 488
Limat-Letellier N., 199, 488
Lindgren A., 507
Lipman M., 27, 67, 502
Lorrent-Joly A., 57, 488
Lorrot D., 31, 484
Louichon B., 78, 98, 204, 205, 213, 409, 472, 476, 479, 488, 489, 503
Lusetti M., 408, 489

## M

Madani A., 135, 507
Magné B., 8
Maguet-Ollagnier M., 199, 488
Maingueneau D., 51, 108, 114, 181, 283, 386, 396, 439, 473, 489
Maisonneuve L., 61, 489

Manesse D., 32
Manzo A., 119, 489
Marchand F., 10, 13, 30, 36, 49, 269, 285, 293, 294, 296, 298, 302, 304, 325, 335, 337, 343, 355, 432, 439, 453, 489
Marghescou M., 81, 438, 489
Marin B., 503
Martel V., 48, 490
Martinand J.-L., 17, 71, 490
Martinez-Verdier M.-L., 42, 490
Martucelli D., 284, 480
Massol J.-F., 82, 96, 468, 472, 478, 487
Mathieu F., 366, 408, 507
Maucler R., 408, 507
Mauffray A., 13, 269, 285, 293, 294, 296, 297, 298, 302, 304, 319, 325, 326, 335, 338, 343, 355, 432, 453
Maunoury J.-L., 133, 507
Maupassant G., 201, 507
Mayen P., 287, 492
Meirieu P., 361, 490
Mercier-Brunel Y., 107, 112, 118, 287
Miri N., 43, 440, 490
Molière, 75, 202
Monfroy B., 1, 25, 181, 194, 479, 485
Mongenot C., 472
Montardre H., 197, 198, 333, 369, 508
Montreuil J.-M., 262, 491
Morgenstern S., 508
Morpugo M., 198, 281, 336, 349, 350, 353, 408, 427, 508
Mortier L., 485
Moscivici S., 251, 491
Mouralis B., 42, 81, 482, 491
Mourlevat J.-C., 197, 199, 330, 508
Mucchielli A., 177, 492
Munch P., 504
Muntean M., 201, 508
Musset M., 67, 99, 491

## N

Nadja, 97, 508, 509
Narcejac T., 504
Newton P., 28
Nimier J., 134, 262, 491, 508
Nimier M., 134, 262, 491, 508
Noël B., 408, 508
Nonnon É., 1, 282, 284, 362, 449, 491
Nora É., 156, 491

## O

Oddone I., 175
Ombrosi O., 508
Orsenna É., 202, 508
Osborne J., 28
Otten M., 384, 386, 492

## P

Pagnol M., 508
Paillé P., 177
Palinscar A., 492
Papin N., 133, 508
Paquay L., 287, 481, 492
Pasa L., 192, 492
Pasquet J., 508
Pastré P., 287
Patrick L., 31, 47, 54, 75, 82, 107, 109, 110, 112, 113, 120, 122, 125, 135, 181, 283, 393, 399, 442, 508
Pef, 97, 508, 509
Penloup M.-C., 167, 351, 449, 492
Pennac D., 98, 192, 205, 409, 508
Penot V., 504
Perrault C., 199, 408, 508
Perrenoud P., 257, 284, 287, 492
Perret P., 508
Perrin J., 74, 473, 474, 475, 496, 498
Perrin-Glorian M.-J., 474, 475, 496
Peterfalvi B., 467
Petitjean A., 57, 492
Pettier J.-C., 470
Picard M., 43, 78, 79, 80, 81, 83, 422, 438, 492, 502
Picasso P., 74
Pinchon J., 133, 508
Pinguilly Y., 509
Place F., 73, 505
Plaisance E., 284, 492
Plane S., 273, 493
Poissenot C., 493
Polac M., 75
Poncelet B., 133, 509
Popp A., 509
Poslaniec C., 39, 57, 65, 67, 69, 75, 95, 96, 113, 197, 206, 266, 330, 364, 367, 368, 414, 417, 427, 441, 455, 493, 495
Privat J.-M., 57, 167, 364, 414, 493
Propp V., 76, 493

## Q

Quentin B., 505
Quéré Y., 29
Quet F., 32, 33, 62, 63, 65, 80, 86, 107, 108, 115, 119, 162, 265, 372, 408, 431, 438, 442, 468, 475, 480, 489, 493, 494
Quintane N., 509

## R

Rabany A., 43, 440, 490
Rapapport G., 509
Rascal, 205, 509
Raymond I. G., 174, 494
Re A., 175
Rebière M., 80
Rebiffé C., 24, 25
Rémond M., 33, 62, 63, 91, 107, 108, 162, 438, 442, 494
Renard É., 39, 473, 505
Reuter Y., 1, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 39, 43, 54, 57, 61, 80, 81, 86, 114, 119, 136, 137, 160, 167, 202, 220, 257, 262, 268, 344, 346, 356, 371, 374, 415, 434, 444, 449, 451, 474, 475, 477, 487, 489, 493, 494, 495, 496, 498
Rey-Debove J., 369, 496
Ricœur P., 19, 88, 496
Riffaterre M., 83, 199, 357, 497
Roberge H., 110, 119, 497
Robine N., 74, 497
Rocher G., 137, 497
Rochex J.-Y., 284, 468
Rodari G., 509

Roditi É., 276, 487
Ronveaux C., 280, 469, 480, 481, 498
Rorty R., 87, 497
Rosenblatt L.M., 67, 491, 497
Rouchette M., 56, 497
Roumat Dembelle I., 85, 497
Roure D., 503, 504
Rouxel A., 59, 71, 78, 80, 82, 181, 415, 470, 472, 476, 478, 479, 487, 488, 489, 493, 497, 499
Rowling J.-K., 408, 509
Ruffier J., 468

## S

Saint-Exupéry (de) A., 134, 281, 353, 365, 367, 399, 402, 403, 405, 409, 427, 433
Saint-Gelais R., 245, 497
Sampiero D., 509
Samurçay R., 287, 492, 497
Santellini C., 75
Sanvoisin É., 131, 134, 344, 509
Sardan (de) O., 176, 497
Sarrazy B., 50
Sartre J.-P., 74, 438, 498
Satyajit R., 141, 509
Sauerwein L., 509
Savatovsky D., 55, 56
Schneuwly B., 20, 31, 35, 36, 105, 167, 280, 286, 439, 444, 445, 477, 480, 483, 498
Schöttke M., 504
Scudéry (Mademoiselle de), 71, 75, 498
Sepulveda L., 98, 509
Serres A., 97, 509
Sève P., 57, 58, 434
Shipton P.P., 509
Shusterman R., 498
Siméon J.-P., 134
Simon J.-P., 97, 359, 498, 506
Simonneaux L., 28
Singly (de) F., 170, 498
Sis P., 133, 509
Skarmeta A., 99, 509
Slama N., 107, 109, 112, 113, 115, 118, 287, 440, 442, 443, 472, 498
Smadja B., 134, 509
Snicket L., 205, 509
Solomon, 28
Solonel M., 470, 482
Sorin N., 47, 57, 79, 102, 434, 469, 486, 488, 490, 496, 498, 499, 500
Soulé Y., 44, 48, 49, 61, 107, 111, 116, 122
Sraïki C., 57, 434, 486
Staël Madame (de), 73, 480, 499
Stein G., 74
Steiner J., 134, 509
Stil A., 509
Szajda-Boulanger L., 96, 499

## T

Tauveron C., 6, 8, 33, 39, 43, 44, 45, 46, 48, 57, 58, 59, 62, 64, 65, 66, 67, 69, 80, 81, 82, 85, 87, 103, 107, 108, 109, 111, 114, 115, 119, 120, 121, 122, 124, 131, 136, 162, 181, 185, 265, 286, 372, 374, 384, 406, 415, 427, 434, 439, 442, 484, 494, 495, 497, 499, 500, 502, 504
Terrisse A., 71, 490, 500, 501
Terwagne S., 65, 66, 111, 440, 446, 500
Thérien G., 79, 85, 237, 384, 500
Thomazet S., 483
Thorndike R., 64, 501
Tochon F.-V., 118, 287, 501
Todorov T., 99, 199, 501
Touraine F., 504
Tournier M., 98, 509
Tourrel J.-P., 42, 482
Touzeau A., 46, 440, 501
Tozzi M., 26, 27, 41, 42, 45, 47, 61, 116, 122, 335, 472, 499, 501
Tudoret P., 75, 501
Tutiaux-Guillon N., 1, 24, 25, 466, 482

## U

Ulma D., 6, 59, 60, 470
Ungerer T., 99, 509

## V

Valency G., 76, 467, 469, 501
Valenti J., 116, 237, 384, 386, 501
Valentin K., 197, 510
Van Allsburg C., 97, 99, 510
Van der Maren J.-M., 177, 502
Van Zanten A., 284
Vanderveken D., 283, 319, 502
Vanhulle S., 66, 500
Vasseur C., 27, 502
Vaugelade A., 506
Vecchi (de) G., 36, 246, 251, 502
Vergnaud G., 287, 492
Vérin A., 120
Vermersch P., 176, 502
Verne J., 205, 510
Verrier J., 39, 87, 502
Viala A., 7, 502
Viallon J., 510
Villard M., 133, 510
Vion R., 19, 177, 269, 273, 282, 445, 502
Vlieghe É., 95, 478
Vrignaud P., 89, 470
Vygotski L. S., 50, 305, 440, 502

## W

Waetcher F.K., 133, 510
Weil-Barais A., 185, 502
Weisser M., 107, 502
Wiesner D., 199, 348, 388, 397, 407, 510

## Y

Yourcenar M., 96, 194, 510

## Z

Zenatti V., 510

Zha E., 510

# Table des tableaux et graphiques

1. Tableau comparatif de propositions didactiques DI/DVP pour l'œuvre de *Yacouba* de Thierry Dedieu..... 44
2. Tableau : Synthèse des compétences des évaluations nationales au CM2 ; et des résultats diffusés au sujet des enquêtes PIRLS ; PISA ; JAPD ..... 90
3. Graphique : Objets des discussions menées dans le cadre du DI dans les manuels entre 2002-2008 ..... 141
4. Tableau : Quels sont vos critères pour choisir les textes littéraires pour votre classe ?..... 186
5. Tableau : Pratique déclarée des genres textuels ..... 190
6. Tableau : Activités déclarées pratiquées avant et depuis 2002 ..... 206
7. Tableau : Organisations déclarées des échanges dialogués en classe ..... 215
8. Tableau : Rôles des enseignants d'après leurs déclarations et prise en compte du texte dans le processus de validation du sens ..... 221
9. Tableau : Classement des compétences travaillées selon qu'elles relèvent davantage de la compréhension ou davantage de l'interprétation, voire des deux. ..... 226
10. Tableau : Classement des compétences déclarées en fonction de la fréquence à laquelle elles sont travaillées. ..... 226
11. Tableau : Croisement de deux paramètres : « pratique déclarée du DI avant ou depuis 2002 » et « exprimer ses émotions après la lecture » ..... 227
12. Graphe de relation des liens les plus significatifs et les moins significatifs entre les compétences associées à l'interprétation/compréhension et la pratique déclarée du DI depuis 2002 ..... 227
13. Tableau : Comment gérez-vous les erreurs de compréhension et d'interprétation de vos élèves ? ..... 234
14. Tableau : Croisement du critère « apporter la réponse attendue » en fonction du paramètre de l'ancienneté235
15. Graphique : Buts déclarés des séances ..... 247
16. Graphique : Secteurs des occurrences de chaque notion du conceptogramme caractérisant la séance de DI. L'étude porte sur 74 valeurs parmi les mots les plus récurrents du corpus sans tenir compte des déterminants et des adverbes. ..... 248
17. Graphique : Expression du ressenti positif des élèves. ..... 253
18. Graphique : Ressenti négatif des élèves. ..... 254
19. Graphique : Pourcentage de tours de parole des enseignants par rapport aux tours de parole échangés lors de la séance ..... 289
20. Graphique : Répartition de l'espace de parole en fonction du nombre de mots prononcés par l'enseignant et les élèves ; ..... 290
21. Graphique : Répartition de l'espace de parole en fonction du nombre de mots prononcés par l'enseignant et les élèves ..... 291
22. Graphique : Comparaison des pourcentages du langage des enseignants par rapport à celui des élèves dans les travaux de 1969, 1995, 2007..... 292

23. Graphique : Comparaison des pourcentages du langage des enseignants par rapport à celui des élèves de deux situations de DI ..... 292
24. Graphique : Pourcentage d'interventions des élèves dans les échanges en classe ..... 295
25. Graphique : Quantité des interventions des élèves de la classe unique C11 ..... 296
26. Graphique : Pourcentages des interventions des élèves toutes classes confondues ..... 296
27. Graphique : Emploi de l'expression « monsieur/ madame » pour désigner l'interlocuteur enseignant ..... 298
28. Graphique : Emploi des déictiques dans le verbatim des enseignants ..... 310
29. Graphique : Emploi des déictiques en situation de DI et lors des leçons de 1969 et de1995 ..... 311
30. Graphique : Emploi du déictique « je » enseignant par rapport aux usages du langage : usages assertifs, usages directifs, usages engageants, usages expressifs, usages déclaratifs ..... 314
31. Graphique : Emploi du déictique « je » par les élèves par rapport à celui des enseignants ..... 317
32. Graphique : Enoncés hypothétiques élèves/maitre ..... 379
33. Graphique : Énoncés hypothétiques/hypothèses thématiques dans les classes C1, C2 et C4 ..... 381
34. Graphique : Les contenus des suites de texte dans les classes C7 et C10 ..... 383
35. Graphique : Analyse du contenu des suites rédigées des classes C1 C4 et C11 ..... 386
36. Graphique : Emploi des marqueurs *parce que* et *donc* par les enseignants ..... 390
37. Graphique : Emploi des marqueurs *parce que* et *donc* par les élèves ..... 391
38. Graphique : Énoncés hypothétiques et énoncés argumentatifs produits par les élèves ..... 392

# Bibliographie

## *La bibliographie est composée de quatre répertoires :*

- Les textes officiels ;
- La bibliographie générale, qui recense tous les ouvrages cités dans le corps de la thèse ;
- Les manuels scolaires ;
- Les ouvrages de littérature et de littérature de jeunesse cités dans le corps de la thèse et dans les documents de recherches (en annexe) sur lesquels s'appuient les résultats présentés.

J'indique la date de parution de l'édition que j'utilise, la date de première édition est précisée entre parenthèses. Je spécifie le prénom de l'auteur quand il y a risque de confusion entre deux auteurs.

## *Bibliographie de textes officiels et institutionnels*

Bulletin Officiel de l'Éducation nationale spécial n° 36 du 11 octobre 1984.

Bulletin Officiel de l'Éducation nationale n°44 du 12 décembre 1985.

Bulletin Officiel de l'Éducation nationale n°10 du 15 octobre 1998.

Bulletin Officiel de l'Éducation nationale spécial n°7 du 26 août 1999.

Bulletin Officiel de l'Éducation nationale n°6 du 31 août 2000.

Bulletin Officiel de l'Éducation nationale n°23 du 15 juin 2000 *Plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école.*

Bulletin Officiel de l'Éducation nationale n°3 du 30 août 2001.

Bulletin Officiel de l'Éducation nationale hors série n°1 du 14 février 2002.

Bulletin Officiel de l'Éducation nationale spécial n°5 du 12 avril 2007.

Bulletin Officiel de l'Éducation nationale hors Série n°3 du 19 juin 2008.

Ministère de l'Éducation nationale, Circulaire n° 72-474 du 4 décembre 1972, *Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire.*

Ministère de l'Éducation nationale, Circulaire n° 90-039 du 15 février 1990.

Ministère de l'Éducation nationale (1992), *La maitrise de la langue*, Paris, CNDP.

Ministère de l'Éducation nationale (1995), *Programmes de l'école élémentaire*, Paris, CNDP.

Ministère de l'Éducation nationale (2002), *Littérature, cycle des approfondissements*

*(cycle 3)* documents d'application des programmes, Paris, CNDP.

Ministère de l'Éducation nationale (2003), *Lire et écrire au cycle 3,* document d'accompagnement du programme, Paris, CNDP.

Ministère de l'Éducation nationale (2004), *Littérature 2, cycle des approfondissements (cycle 3),* documents d'application des programmes, Paris, CNDP.

Ministère de l'Éducation nationale (2006), *Le socle commun des connaissances et de compétences,* décret du 11 juillet 2006.

Ministère de l'Éducation nationale-MESR-DEPP, (2007), *L'état de l'école 17*. [En ligne]. http://media.education.gouve.fr/file/05/5/7055pdf (dernière consultation : le 27 janvier 2010).

Ministère de l'Éducation nationale (2008), *Évaluation des acquis des élèves en CM2*, Livret du maitre.

Ministère de l'Éducation nationale-DEPP (2008), *Évaluation des performances en lecture des élèves de CM1. Résultats de l'étude nationale PIRLS*, dans Note d'Information 08-14, mars 2008. [En ligne]. dep.diffusion@education.gouv.fr, (dernière consultation : le 27 janvier 2010).

Ministère de l'Éducation nationale (2009), *Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense,* dans *Note d'Information O9-19, juillet 2009*. [En ligne]. www.education.fr (dernière consultation : le 27 janvier 2010).

## *Bibliographie générale*

AEBY DAGHÉ S. (2008), *Candide, la fée carabine et les autres… un modèle didactique de la lecture/littérature*, Thèse présentée à la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation de l'université de Genève (non publié).

AFFERGAN F. (1991), *Critiques anthropologiques*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

ALLIEU-MARY N. & TUTIAUX-GUILLON N. (2002), « La vérité historique en débat », *Cahiers pédagogiques* n° 401, *Débattre en classe*, Paris, CRAP, p. 35-37.

ALTET M. (1988), « Les styles d'enseignement : un instrument d'analyse de la stabilité et la variabilité des enseignantes, un outil de formation à l'autoanalyse », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle 4-5*, Caen, CERSE, p. 65-94.

ALTET M. (1994a), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.

ALTET M. (1994b), « Comment interagissent enseignants et élèves en classe ? », *Revue Française de Pédagogie* n° 107, Lyon, INRP, p. 123-139.

ALTET M. (1996), « Les styles pédagogiques », *Revue de sciences humaine, HS* n° 12, Villeneuve d'Ascq, Lille 3, p. 78-80.

ALVAREZ-ORDONEZ G. (2001), « Chateaubriand et les salons », dans Real E., Jiménez D., Pujant D., Cortijo A. (eds.), *Écrire, traduire et représenter la fête*, València, Universitad de València, p. 175-185.

ALVERMANN D.E. (1991), « The discussion web. The graphic aid across the curriculum », *The Reading Teacher* n° 45 - 2, p. 92-99.

ANSCOMBRE J.-C. & DUCROT O. (1983), *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga.

ARON T. (1987), « Du texte interrogé au texte qui interroge », *Les cahiers du CRELEG* n° 25, *Analyse de l'énonciation du début de « Émaglons », deuxième section de voyage en Garabagne,* p. 119-143.

ASTOLFI J.-P. (1993), *Placer les élèves en « situations-problèmes » ?*, Paris, INRP.

ASTOLFI J.-P., PETERFALVI B. & VERIN A. (1998), *Comment les enfants apprennent les sciences,* Paris, Retz.

ATWELL N. (1987), *In the Middle Writing, Reading and Learning with adolescents:* Toronto Irwin Publishing.

AUDIGIER F. (2002), « L'éducation civique dans l'école française », dans *Civic and Economic Education in Europe*. [En ligne]. http://www.sowi-onelinejournal.de/2002-2/ france_audigier.htm (dernière consultation 6 février 2010).

AUGUET G. (2003), *La discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3 ; un genre scolaire nouveau en d'institution* ? Thèse de doctorat, université Paul Valéry Montpellier 3 (non publié).

AUGUET G. (2005), « La discussion à visée philosophique à la situation idéale de parole », *Spirale* n° 35, *Philosopher avec des enfants*, Villeneuve d'Ascq, Lille 3, p. 37-47.

AUSTIN J.-L. (1970), *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil.

BAKHTINE M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard (version originale publiée en 1979).

BARBÉRIS P. (1990), « La sociocritique », dans Bergez D., Barbéris P., Biasi P.-M., Marini M. & Valency G., *Introduction aux Méthodes Critiques pour l'analyse littéraire*, Paris, Bordas, p. 121-154.

BARBOTIN É. (1975), *Qu'est-ce qu'un texte ?*, Paris, Librairie José Corti.

BARRÉ DE MINIAC C. (1997), *La famille, l'école et l'écriture*, Paris, INRP.

BARRÈRE A. (2002), *Les enseignants au travail*, Paris, L'harmattan.

BARTH B.-M. (1987), *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz.

BARTH B.-M. (1993), *Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhensio*n, Paris, RETZ.

BARTHES R. (1968), « La mort de l'auteur », dans *Le bruissement de la langue*, Paris, Seuil, p. 63-70.

BARTHES R. (1970), *S/Z,* Paris, Seuil.

BATTISTINI C. (2005), « Désir de lecture et débat d'interprétation », dans Lebrun M. (éd.), *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage ; difficultés et résistances*. Québec : université Laval. Actes du colloque d'Aix-en-Provence, octobre 2005. [En ligne]. http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/auteurs.php (dernière consultation 6 février 2010).

BAUTIER É. (1998), « Je ou moi, apprentissage ou expression », *Cahiers Pédagogiques* n° 363, *Lire et écrire à la première personne*, Paris, CRAP, p. 12-14.

BAUTIER É. (2003), *Sous les erreurs des élèves, les méthodes des enseignants*, Conférence donnée le 25 avril 2003 lors d'une journée académique, « Langue et apprentissage à l'articulation en REP ». [En ligne]. http://www.bienlire.education.fr/04-media/a-dimensios.asp (dernière consultation le 15 juin 2009).

BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens,* Paris, Armand Colin.

BAYARD P. (2007), *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus, Paris*, Minuit.

BEAUDRAPS (de) A.-R. (2005), « La littérature dans les représentations des étudiants et professeurs stagiaires », dans Brillant-Annequin & A. Massol J.-F. (dir.), *Le pari de la littérature*, Grenoble, CRDP de Grenoble, p. 63-72.

BEAUQUIER É. (2003), « Littérature de jeunesse et philosophie. Conférence 5 novembre 2003 dans le cadre de la journée d'étude : "La philo à l'école : pour quoi faire ? Comment faire ?" ». [En ligne]. http://.orleans-tours.iufm /ressources/ucfrphilo/chevaillier/conf_beauquier.shtml (dernière consultation le 18 juin 2009).

BEDOIN É. (2006), « La coopération en contexte littéraire », *Carrefours de l'éducation*, n° 21, *Questions de didactique*, Amiens, Université de Picardie Jules Verne p. 3 - 16.

BEDOIN É. (2007), « Ruptures culturelles dans le débat interprétatif : une incidence de la reformulation magistrale sur la dynamique de construction des savoirs », *Revue des sciences de l'éducation* n° 33-2, *L'enseignement du français et l'approche culturelle : perspectives didactiques,* Lyon, INRP, p. 433-446.

BÉGUIN A. (1982), *Lire-écrire. Pratique nouvelle de la lecture au collège,* Paris, l'École.

BELTRAMI D. & QUET F. (2002), « Lecture : l'espace d'un problème », *Le français aujourd'hui* n° 137, *L'attention aux textes*, Paris, Armand Colin, AFEF, p. 57-71.

BELTRAMI D., QUET F., RÉMOND M. & RUFFIER J. (2004), *Lectures pour le cycle 3,*

*enseigner la compréhension par le débat interprétatif,* Paris, Hatier.

BENTOLILA A. (1996), *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon.

BENVENISTE É. (1974), *Problèmes de linguistique générale*, tome II, Paris, Gallimard.

BERGEZ D. (1990), « La critique thématique », dans Bergez D., Barbéris P., Biasi P.-M., Marini M. & Valency G., *Introduction aux Méthodes Critiques pour l'analyse littéraire*, Paris, Bordas, p. 85-120.

BERNIÉ J.-P. (1997), « Faut-il jeter les "genres scolaires" ? » Actes CD-ROM du colloque *Défendre et transformer l'école pour tous*. Marseille 3-5 Octobre 1997.

BERNIÉ J.-P. (2004), « Pour un ensemble co-disciplinaire », dans Falardeau E., Fisher C., Simard C. & Sorin N. (éd.), *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale*. Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français, Québec 26 au 28 août 2004. [CR-ROM]. Québec, Université de Laval.

BESSONAT D. (1996), « Apprendre à écrire une fiche de lecture », *Pratiques 90, Des méthodes en lecture*, Metz, CRESEF, p. 95-122

BIASI P.M. (de) (1990), « La critique génétique », dans Bergez D., Barbéris P., Biasi P.-M., Marini M. & Valency G., *Introduction aux Méthodes Critiques pour l'analyse littéraire,* Paris, Bordas, p. 5-40.

BICHI P. (2005), « La communauté de lecteurs », dans Lebrun M., (éd.) *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances*, Actes CD-ROM. Québec, Université Laval.

BICHI P. (2007), « Enseigner la lecture littéraire au cycle 3 : un après coup ? » dans Lebrun M. (éd.), *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage ; difficultés et résistances*. Québec : université Laval. Actes du colloque d'Aix-en-Provence, octobre 2005. [En ligne]. http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/auteurs.php (dernière consultation le 18 juin).

BISHOP M.-F. (2004), *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004,* Thèse en sciences de l'éducation soutenue à l'université de Lille 3 (non publié).

BISHOP M.-F. (2007), « Portraits d'élèves à l'école primaire dans la seconde partie du XXème siècle », dans Dufays J.-L. (éd.) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-La-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, p. 16-26.

BISHOP M.-F. (2010), « De l'usage de la littérature pour l'enseignement de la langue au début du XXe siècle : le cas de la rédaction entre 1923 et 1939 », dans Aeby Daghé S., Cordonier N., Érard S., Fallenbacher F., Léopoldoff Martin I., Ronveaux C., Vuillet Y. (eds), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue,* (p. 268-271), Actes CD-ROM des 11e rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Genève les 25, 26 et 27 mars 2010.

BISHOP M.-F. & ULMA D. (2007), « Approche historique et comparatiste de la place de la littérature à l'école », dans Lebrun, M., Rouxel, A. & Vargas, C. (dir.) *La littérature et l'école,* Aix en Provence, Presses Universitaires de Provence, p. 63-88.

BLANCHET A. (1997), *Dire et faire dire. L'entretien,* Paris, A. Colin.

BOIS N. (1999), « Carnets de lecture au long cours », *Actes de lecture 66*, *La lecture au cycle 3*, Aubervilliers, Association Française pour la Lecture, p. 101-104.

BOROWSKI P. (1999), « Portraits discursifs du lectorat de la brochure, *la maitrise de la langue à l'école », Pratiques* n° 101-102, *Textes officiels et enseignement du français,* Metz, CRESEF, p. 21-40.

BOSREDON B. (1999), « La communication : entre information et argumentation », dans Collinot A. & Mazière F. (dir.), *Le français à l'école, un enjeu historique et politique*, Paris, Hatier, p. 138-164.

BOTTANI N. & VRIGNAUD P. (2005), « La France et les évaluations internationales », *Rapport* n° 16, Paris, Ministère de l'éducation nationale.

BOUR T., PETTIER J.-C. & SOLONEL M. (2003), *Apprendre à débattre, vie collective et éducation civique au cycle 3,* Paris, Hachette Éducation.

BRETON P. (1997), *La parole manipulée*, Paris, La Découverte.

BRETON P. (2000), *Histoire des théories de l'argumentation*, Paris, La Découverte.

BRETON P. (2006), *L'argumentation dans la communication*, Paris, La Découverte (première édition 1999),

BRISSAUD C. & BESSONAT D. (2001), *L'orthographe au collège : pour une autre approche,* CRDP Grenoble, Paris, Delagrave.

BROUSSEAU G. (1980), « L'échec et le contrat », *Recherches* n° 41, *La politique de l'ignorance. Mathématiques enseignement et société*, p. 171-182.

BROWN A. & CAMPIONE J. (1995), « Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques », *Revue Française de Pédagogie* n° 111, *Psychologie de l'éducation : nouvelles approches américaines*, Lyon, INRP, p. 11-33.

BRU M. (2002), « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue Française de Pédagogie* n° 138, *Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation,* Lyon, INRP, p. 63-73.

BRUILLARD É. (dir.) (2005), *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, CRDP de Basse Normandie.

BRUNEL P. (dir.) (1972/1986), *Histoire de la littérature française du Moyen-âge au XVIIIe siècle,* Paris, Bordas.

BRUNER J.-S. (1984), « Contextes et formats », dans Deleau M. (éd.), *Langage et communication à l'âge préscolaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

BUCHETON D. (1996), « L'art du mélange », *Le Français aujourd'hui* n° 113, *Interactions : dialoguer, communiquer*, Paris, Armand Colin, AFEF, p. 5-9.

BUCHETON D. (1999), « Les postures de lecture des élèves au collège », dans *Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*, Grenoble, CRDP Grenoble, p. 137-150.

BUCHETON D. (2008a), « Les gestes professionnels : petite histoire d'une approche didactique nouvelle », dans Bucheton D. & Dezutter O. (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français – un défi pour la recherche en formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 7- 14.

BUCHETON D. (2008b), « Professionnaliser ? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français », dans Bucheton D. & Dezutter O. (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français – un défi pour la recherche en formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 15-28.

BUCHETON D. (dir.) (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Paris, Octarès Éditions.

BUCHETON, D. & BAUTIER É. (1996), « Interactions : co-construction du sujet et des savoirs », *Le Français aujourd'hui* n° 113, *Interactions : dialoguer, communiquer*, Paris, Armand Colin, AFEF, p. 24-32.

BUCHETON D. & CHABANNE J.-C. (2002), *Parler et écrire pour penser*, Paris, Presses Universitaires de France.

BUCHETON D., BRONNER A., BROUSSAL D. & JORRO A. (2004a), « Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation », *Repères* n° 30, *Les pratiques langagières en formation initiale et continue*, Lyon, INRP, p. 33-54.

BUCHETON D., BRENAS Y., CHABANNE J.-C. & DUPUY C. (2004b), « Parier sur la créativité », *Cahiers pédagogiques* n° 420, *Enseigner la littérature*, Paris, CRAP, p. 13-15.

BUCHETON D. & DEZUTTER O. (dir.) (2008), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français – un défi pour la recherche en formation*, Bruxelles, De Boeck.

BUISSON F. (1882/1887), *Dictionnaire de pédagogie d'instruction primaire*. [En ligne]. http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson /document.php?id=2050&format=print (dernière consultation le 15 juin 2009).

BULTEN M. (2004), « De quelques lieux de transmission », dans Fraisse E. & Houdart-Mérot V. (dir.), *Les enseignants et la littérature : la transmission en question*, Actes du colloque de l'université de Cergy Pontoise, CRDP Créteil, p. 189-204.

BULTEN M. (2009), « Quels critères de choix des œuvres de référence en littérature dans les programmes pour l'école ? », dans Rouxel A. & Louichon B. (dir.), *La Littérature en corpus*, Dijon, CRDP de Bourgogne, p. 151-162.

BULTEN M., MONGENOT C., SLAMA P.P., BISHOP M.-F. & CLAQUIN F. (2008), « De quelques points de résistance dans la mise en place d'un enseignement la littérature à l'école primaire », *Repères* n° 37, *Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*, Lyon, INRP, p. 197-226.

BULTEN M. & HOUDART-MÉROT V. (2009), « Les enseignants et la littérature : l'interprétation en question », dans Bulten M. & Houdart-Mérot V. (dir.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*, Cergy Pontoise, CRTF Université de Cergy Pontoise, p. 7-24.

BURGOS M. (1992a), « Ces lecteurs sont-ils des lecteurs ? » *Bulletin d'Information de L'association des bibliothécaires de France,* n° 37-1, p. 16-23.

BURGOS M. (1992b), « Lecteurs experts, lecteurs convers. De quelques lectures en lycée professionnel et ailleurs », *Pratiques* n° 76, *L'interprétation des textes*, Metz, CRESEF, p. 55-76.

BURGOS M. (1996), « Les débats de lecture : pratiques d'appropriation ou construction dialogique des textes ? », dans Dufays J.-L., Gemmene L. & Ledur D. (dir.), *Pour une lecture littéraire, tome 2*, Bruxelles, De Boeck, p. 265-271.

BURGOS M. (2006), « La pluralité interprétative, foncement d'un idéal de la sociabilité littéraire », [En ligne]. http://www.unil.ch/webdav/site/pluralite-interpretative/users/cburri1/public/BURGOS.pdf (dernière consultation le 18 juin 2009).

BUSSIENNE É. & TOZZI M. (2004), « De "Yacouba est-il courageux ?" à "Qu'est-ce que le courage ?" », [En ligne]. www.philotozzi.com (dernière consultation le 15 juin 2009).

CAMPANA M. & CASTINCAUD F. (1999), *Comment faire de la grammaire*, Paris, ESF.

CANVAT K. (1999), « Apprentissage de la lecture et enseignement de la littérature. Enjeux, finalités, articulations », dans Demougin P. & Massol J.-F. (coord.) *Lecture privée et lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*, Grenoble, CRDP de Grenoble, p. 15-28.

CARPENTIERS N. (1998), *La lecture selon Barthes*, Paris, L'Harmattan.

CAUTERMAN M.-M. (2003), « Les sujets d'écriture d'invention au collège et au lycée », *Recherches* n° 39, *Écriture d'invention,* Lille, ARDPF, p. 81-89.

CÉFAÏ D. (2003), « L'enquête de terrain en sciences sociales », dans Céfaï D. (dir.), *L'enquête de terrain*, Paris, Éditions La découverte MAUSS, p. 465- 615.

CHABANNE J.-C., DESAULT M., DUPUY C. & AIGOIN C. (2008), « Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignement dans le débat interprétatif »,

*Repères* n° 37, *Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège,* Lyon, INRP, p. 227-260.

CHARAUDEAU P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Éducation.

CHARAUDEAU P. (1998), « L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit », *Le Français d'aujourd'hui* n° 123, *Argumenter : enjeux et pratiques*, Paris, AFEF, p. 6-15.

CHARAUDEAU P. (2002), « Genre de discours », dans Charaudeau P. & Maingueneau D. (dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours,* Paris, Seuil, p. 277-281.

CHARAUDEAU P. & MAINGUENEAU D. (dir.) (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours,* Paris, Seuil.

CHARLES M. (1977), *La rhétorique de la lecture,* Paris, Seuil.

CHARLOT B. (1997), *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Éditions Économica.

CHARMEUX É. (1987), *Apprendre à lire : échec à l'échec,* Paris, Milan Éducation.

CHARPENTIER-MORIZE M. (1997), *Perrin. Savant et homme politique*, Paris, Belin.

CHARTIER A.-M. (2008), *L'école et la lecture obligatoire,* Paris, RETZ.

CHAUVEAU G. & CHAUVEAU É. (1994), *Les chemins de la lecture,* Paris, Magnard.

CHENOUF Y. (2004), « Quatre points du carnet de lecteur », *Les Actes de Lecture* n° 87, *La gestion des compétences*, Aubervilliers, Association Française pour la Lecture, p. 22-30.

CHENOUF Y. & RENARD É. (2002), « Carnets d'encrage », *Les Actes de Lecture 78, Carnets d'aventures*, Aubervilliers, Association Française pour la Lecture, p. 64-72.

CHERVEL A. (1995), *L'Enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours, tome II, 1880- 1939,* Paris, INRP, Éditions Économica.

CHERVEL A. (1998), *La Culture scolaire. Une approche historique,* Paris, Belin.

CHERVEL A. (2005), « En quoi une culture peut-elle être scolaire ? », dans Jacquet-Francillon F. & Kambouchner D. (dir.) *La Crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 77-86.

CHERVEL A. (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris, Retz.

CHEVAILLIER B. (2004), « De la littérature aux idées par la littérature de jeunesse », Conférence du 5 novembre 2004. [En ligne]. www.orleans-tours.iufm.fr

/ressources/ucfr/philo/chevaillier/chevaillier1.html (dernière consultation 10 janvier 2010).

CHEVALLARD Y. (1991), *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné,* Grenoble, La Pensée Sauvage Éditions (première édition 1985).

CHISS J.-L. (1996), « L'enseignement de la langue en classe de français : les enjeux des métalangages », dans Bouchard R. & Meyer J.-C. (éds), *Les métalangages de la classe de français*. Actes du 6ème colloque de la DFLM, Lyon septembre 1995, Paris, DFLM, p. 23-24.

CHISS J.-L. (2004), « Comprendre et interpréter : réflexions sur la lecture littéraire au cycle », dans Observatoire Nationale de la Lecture, *Nouveaux regards sur la lecture*, (p. 45-57), Paris, Scéren-CNDP.

CLOT Y. & SOUBIRAN M. (1998), « Prendre la classe : une question de style », *Société française* n° 12/13, p. 78-88.

CLOT Y. (1999), *La fonction psychologique du travail,* Paris, Presses Universitaires de France.

CLOT Y. & FAÏTA D. (2000), « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler* n° 4, Paris, CNAM, p. 7-42.

COGIS D. (2003), « L'orthographe, un enseignement en mutation », *Le Français aujourd'hui* n° 141, *Enseigner la langue de l'école au lycée*, Paris, Armand Colin, AFEF, p. 117-122.

COHEN-AZRIA C. (2007), « Pratiques sociales de référence », dans Reuter Y. (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques,* Bruxelles, De Boeck, p. 181-184.

COLLINOT A. (1999), « L'enseignement du français : "une vaste machine politique" », dans Collinot A. & Mazière F. *Le français à l'école, un enjeu historique et politique,* Paris, Hatier, p. 13-35.

COMPAGNON A. (1998), *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Éditions du Seuil.

CONNAC S. (2001), *La discussion philosophique comme institution des pédagogies coopératives ?* Mémoire de DEA des sciences de l'éducation, université Paul Valéry Montpellier III (non publié).

CONNAC S. (2009), *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école,* Paris, ESF.

CONSTANT-BERTHE N. (2006), « Pourquoi et comment élaborer une consigne identique et pertinente dans deux disciplines différentes (mathématique et français) », dans Perrin-Glorian M.-J. & Reuter Y. (dir.), *Les méthodes de recherche en didactique : acte du premier séminaire,* Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 71-84.

COULET C. & LEBRUN Marlène (2003), « Vous avez dit lectures cursives au CM2 ? » *Le français Aujourd'hui* n° 141, (supplément), Paris, Armand Colin, AFEF, p. 7-9.

CRAHAY M. (dir.) (2004), « Grandir en l'an 2000 », Rapport Final, Université de Liège. [En ligne]. http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/095/rapfin2004.pdf (dernière consultation 15 juin 2009).

CRINDAL A. (2006), « Interventions enseignantes : une méthodologie de mise en confiance pour dire, faire et construire son travail », dans Perrin-Glorian M.-J. & Reuter Y. (éds), *Les méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 29-44.

CRINON J., MARIN B. & LALLIAS J.-C. (2006), *Enseigner la lecture au cycle 3*, Paris, Nathan.

CROCÉ-SPINELLI H. (2005), « La lecture : du social au langagier », dans Lebrun M. (éd.), *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage ; difficultés et résistances*. Québec : université Laval. Actes du colloque d'Aix-en-Provence, octobre 2005. [En ligne]. http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/auteurs.php (dernière consultation 15 juin 2009).

CROCÉ-SPINELLI H. (2007), *Gestes professionnels de l'enseignant et processus interprétatifs des élèves.* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Toulouse II Le Mirail (non publié).

CULIOLI A. (1967), « La communication verbale » *l'Encyclopédie des sciences de l'homme,* tome 4, « L'homme et les autres », Paris, Éditions La Grange Batelière p. 65-73.

DABÈNE M. & GROSSMANN F. (1996), « La co-construction de sens dans l'entretien dirigé. Enjeux didactiques et choix méthodologiques », *Cahiers de linguistique sociale* n° 28-29, *Le questionnement social*, Mont-Saint-Aignan, SUDLA-IRED, p. 77-88.

DABÈNE M. & QUET F. (1999), *La compréhension des textes au collège lire, comprendre, interpréter des textes au collège,* CRDP Grenoble, Paris, Delagrave.

DALONGEVILLE A. (2000), *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*, Paris, Hachette Éducation (première édition, 1989).

DALONGEVILLE A. & HUBER M. (2000), *Se former par les situations-problèmes. Des déstabilisations constructives,* Lyon, Chronique sociale.

DARDAILLON S. (2005), « Rôles de socialisation dans la formation à la lecture littéraire », dans Lebrun M. (éd.), *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage ; difficultés et résistances*. Québec : université Laval. Actes du colloque d'Aix-en-Provence, octobre 2005. [En ligne]. http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/auteurs.php (dernière consultation 15 juin 2009).

DARDAILLON S. (2009), « Quelle place pour l'iconotexte dans les pratiques enseignantes de cycle 3 ? », dans Rouxel A. & Louichon B. *La Littérature en corpus*, Dijon, CRDP de Bourgogne, p. 85-96.

DAUNAY B. (1993), « Les questions de compréhension au brevet des collèges, fonctionnement et fonction d'un type spécifique de métatexte », *Recherches 19, Comprendre*, Lille, ARDPF, p. 101-120.

DAUNAY B. (1996), « Les questions de compréhension : un outil ou un obstacle pour l'apprentissage de la compréhension ? », *Recherches* n° 25, *Lecture*, Lille ARDPF, p. 215-220.

DAUNAY B. (1999a), *La paraphrase dans l'approche scolaire des textes littéraires*, Thèse en sciences de l'éducation, Université de Lille 3.

DAUNAY B. (1999b), « La lecture littéraire : les risques d'une mystification », *Recherches* n° 30, *Parler des textes*, Lille, ARDPF, p. 29-59.

DAUNAY B. (2002a), *Éloge de la paraphrase*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes.

DAUNAY B. (2002b), *La paraphrase dans l'enseignement du français,* Bern, Peter Lang.

DAUNAY B. (2002c), « Les difficultés de lecture au collège : quelques interrogations », *Recherches* n° 36, *Difficulté de lecteurs*, Lille, ARDPF, p. 51-69.

DAUNAY B. (2003a), « Les discours sur l'écriture d'invention », *Recherches* n° 39, *Écriture d'invention,* Lille, ARDPF, p. 39-68.

DAUNAY B. (2003b), « Les liens entre écriture d'invention et écriture métatextuelles dans l'histoire de la discipline : quelques interrogations », *Enjeux* n° 57, *Littérature et écriture d'invention*, Namur, CEDOCEF, p. 9-27.

DAUNAY B. (2004a), « L'infini processus de disqualification du lecteur ou contre une didactique bathmologique », dans Rouxel A. & Langlade G. (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 233-243.

DAUNAY B. (2004b), « Le commentaire : exercice, genre, activité ? » *Les cahiers Théodile* n° 5, Villeneuve d'Ascq, Lille 3, p. 49-61.

DAUNAY B. (2005), « Les ambigüités des textes officiels sur l'écriture d'invention », *Pratiques* n° 127-128, *L'écriture d'invention*, Metz, CRESEF, p. 17-30.

DAUNAY B. (2006), « La disqualification du lecteur scolaire », *Lidil* n° 33, *La réception des textes littéraires. Une didactique en construction,* Grenoble, Ellug, p. 19-35.

DAUNAY B. (2007a), « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue Française de Pédagogie* n° 159, *Politiques et rhétoriques de l' « École juste » avant la Cinquième République,* Lyon, INRP, p. 139-189 (Note de synthèse).

DAUNAY B. (2007b), « Le sujet lecteur : une question pour la didactique du

français », *Le français aujourd'hui* n°157, *Sujet lecteur, sujet scripteur : quels enjeux pour la didactique ?*, Paris, Armand Colin, AFEF, p. 43-51.

DAUNAY B. (2008), « Performances et apprentissages disciplinaires », *Les cahiers Théodile* n° *9*, Villeneuve d'Ascq, Lille 3, p. 7-24.

DAUNAY B. (2009a), « Le français d'une classe à l'autre », *Recherches* n°50, *D'une classe à l'autre,* Lille, ARDPF, p. 9-25.

DAUNAY B. (2009b), « Interroger les implicites de l'évaluation des résultats des élèves lors de l'expérimentation didactique », dans Cohen-Azria C. (dir.), *Questionner l'implicite, les méthodes de recherche en didactique,* Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 201-210.

DAUNAY B., DELCAMBRE I. & REUTER Y. (2009), « Le socioculturel en questions », dans Daunay B., Delcambre I. & Reuter Y, (éds.), *Didactique du français, le socioculturel en question,* Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 19-36.

DAUNAY B. & DUFAYS J.-L. (2010), « La lecture littéraire en débat pour en finir », Communication aux 11e rencontres des didacticiens de la littérature : *Enseigner les littératures dans le souci de la langue,* Genève, les 25, 26 et 27 mars 2010. (À paraitre).

DAVID J. (2002a), « Articulation entre étude de la langue et lecture », Actes des « Journées de l'Observatoire », *La formation à l'apprentissage de la lecture,* Paris, Observatoire National de la Lecture, p. 89-95.

DAVID J. (2002b), « Les débuts de la littéracie chez le jeune enfant », dans Haas G. (éd.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée,* Dijon, CRDP de Bourgogne, p. 9-18.

DAVID J. (2005), « Positions actuelles et évolutions institutionnelles et éditoriales », dans Chiss J.-L., David J. & Reuter Y. (éds.), *Didactique du français, fondement d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, p. 179-192.

DE PIETRO J.-F. & SCHNEUWLY B. (2003), « Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique », *Les Cahiers Théodile* n° *3,* Villeneuve d'Ascq, Lille 3, p. 27-52.

DELCAMBRE I. (2007a), « Les genres scolaires comme corpus, construction d'une problématique », *Diptyque* n° 10, *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, Namur, Presses Universitaires de Namur, p. 27-39.

DELCAMBRE I. (2007b), « Genre du discours », dans Reuter Y. (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques,* Bruxelles, De Boeck, p. 117-122.

DELCAMBRE I. (2007c) « Modèle didactique », dans Reuter Y. (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 141-144.

DELCAMBRE I. (2007d), « Tâche », dans Reuter Y. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques,* Bruxelles, De Boeck, p. 217-22.

DELCAMBRE I. & LAHANIER-REUTER D. (2003), « Propositions pour une étude sur les méthodes de recherche en didactique », *Les Cahiers Théodile n° 4*, Villeneuve d'Ascq, Lille 3, p. 123-142

DELPIERRE C. & VLIEGHE É. (1990), « La littérature de jeunesse, une littérature d'un nouveau genre ? », *Recherches n°* 12, *Genres ?*, Lille, ARDPF, p. 11-120.

DEMOUGIN P. (2001), « Enseigner la littérature : obstacles structurels, obstacles conceptuels », dans Fourtanier M.-J., Langlade G. & Rouxel A. (dir.), *Recherches en didactique de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 81-87.

DEMOUGIN P. & MASSOL J.-F. (dir.), (1999), *Lecture Privée et lecture scolaire, la question de la littérature à l'école,* Grenoble, CRDP Grenoble.

DENIZOT N. (2008), *Genres littéraires et genres textuels en classe de français.* Thèse de doctorat, Université de Lille 3 (non publié),

DERRIDA J. (1967), « La structure, le signe et le jeu dans le discours des sciences humaines «, dans Derrida J. *L'Écriture et la différence*, Paris, Seuil, p. 409-420.

DERRIDA J. (1990), *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée.

DERRY J. SHARON (2007), *Guidelines for video research in education,* recommendations *from an expert panel.* Sharon J. Derry (Editor), [En ligne]. http://drdc.uchicago.edu/what/video-research-guidelenes.fr (dernière consultation 8 mars 2010).

DESAULT M. (2003), *Apports langagiers des discussions philosophiques à partir d'un texte littéraire au cycle 3 de l'école primaire*. Mémoire de Maitrise. [En ligne]. http:// pratiquesphilo.free.fr /contributions.htm (dernière consultation 17 juin 2009).

DESSONS G. (1993), *Émile Benveniste,* Paris, Bertrand Lacoste.

DEVANNE B. (1992), *Lire et écrire des apprentissages culturels*, *Tome 2*, Paris, Armand Colin.

DE VECCHI G. & CARMONA-MAGNOLDI N. (2002), *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Paris, Hachette Éducation.

DEVELAY M. (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, Paris, ESF.

DEVELAY M. (2000), « À propos des savoirs scolaires », *VEI Enjeux* n° 123, *Savoirs de classe, savoirs de ville, savoirs de vie,* Lyon, GRS, p. 28-37.

DIAMENT N. (2004), « De la littérature de jeunesse considérée comme un objet patrimonial », *Bulletin des bibliothèques de France* n° 5, Villeurbanne, Enssib, p. 65-73.

DIAS-CHIARUTTINI A. (2007a), « Du débat interprétatif à l'école ? » *Recherches n°* 46, *Littérature*, Lille, ARDPF, p. 151-166.

DIAS-CHIARUTTINI A. (2007b), « Le rapport à la discipline, aux savoirs disciplinaires des enseignants impliqués exerçant en milieu populaire », dans JELLAB A., MONFROY B. (dir.), *Travail enseignant et construction de postures professionnelles en secteur difficile : entre les savoirs disciplinaires et les savoirs professionnels*, Rapport IUFM Nord-Pas-de-Calais, n° R/RIU/06/07 (non publié).

DIAS-CHIARUTTINI A. (2007c), « Le rapport aux savoirs disciplinaires des enseignants en milieu populaire : un outil pour comprendre le travail didactique de l'enseignant ? », Actes CD-ROM du colloque AIRDF, Didactique du français : *le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq, 13-15 septembre 2007.

DIAS-CHIARUTTINI A. (2007d), « L'erreur interprétative : un dysfonctionnement à gérer lors des débats interprétatifs ? » Contribution à la journée d'étude doctorale, *Évaluation 2*, co-organisée par Dominique Lahanier-Reuter et Anne Catherine Oudart. [En ligne]. théodile.recherche.univ-lille3.fr/IMG/pdf/ Communication_Ana_ Diaz.pdf

DIAS-CHIARUTTINI A. (2008a), « Que disent les enseignants du cycle 3 de leurs pratiques et des textes qui instituent la littérature à l'école primaire ? Pour une analyse des déclarations de pratiques », *Repères n°* 37, *Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*, Lyon, INRP, p. 27-49.

DIAS-CHIARUTTINI A. (2008b), « Dysfonctionnements et évaluations dans des débats interprétatifs : la place particulière de l'EI », *Les cahiers Théodile* n° 9, Villeneuve d'Ascq, Lille 3, p. 111-137.

DIAS-CHIARUTTINI A. (2009a), *Analyse des performances d'élèves en lecture et en situation déclarées de débat interprétatif,* Communication au séminaire de l'équipe Théodile, le 6 février 2009 (non publié).

DIAS-CHIARUTTINI A. (2009b), « Comment les performances et les apprentissages des élèves sont analysés en didactique du français ? », *Les cahiers Théodile* n° 10, Villeneuve d'Ascq, Lille 3, p. 9-30.

DIAS-CHIARUTTINI A. (2009c), « Corpus déclaré des œuvres lues en classe : quelles évolutions de la culture scolaire-littéraire et de la forme de cet enseignement ? » Communication au colloque *Manières de critiquer, manières d'enseigner la littérature : quelles conceptions, quelles places et quelles approches des "classiques" dans la construction d'une culture commune ?* novembre 2009 - Arras (publication à paraitre).

DIAS-CHIARUTTINI A. (2009d), « Lectures programmées, programme de littérature au cycle 3 », dans Rouxel A. & Louichon B. (dir.), *La Littérature en corpus,* Dijon, CRDP de Bourgogne, p. 275-285.

DIAS-CHIARUTTINI A. (2010), « Émergence d'un genre disciplinaire, le débat interprétatif : émergence d'un nouveau champ disciplinaire ? », dans Aeby

Daghé S., Cordonier N., Érard S., Fallenbacher F., Léopoldoff Martin I., Ronveaux C. & Vuillet Y. (eds), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue,* Actes CD-ROM des 11e rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Genève les 25, 26 et 27 mars 2010, p. 111-115.

DOLY A.-M. (1996), *Métacognition et médiation*, Clermont-Ferrand, CRDP Auvergne.

DOLZ J. & SCHNEUWLY B. (1997), « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères* n° 15, *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*, Lyon, INRP, p. 27-40.

DOLZ J. & SCHNEUWLY B. (1998), *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.

DOUROJEANNI D. & QUET F. (2007), *Problèmes de grammaire pour le cycle 3,* Paris, Hatier.

DUBET F. & MARTUCELLI D. (1996), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.

DUBOIS-MARCOIN D. (2008), *Lire « La petite sirène d'Andersen » : interroger la littérature autrement,* Lyon, INRP.

DUBUS A. (2000), « Enquêtes par questionnaire : "les valuateurs de représentations" », *Les cahiers Théodile* n° 1, Villeneuve d'Ascq, Lille 3, p. 121-140.

DUCARD D., HONVAULT R. & JAFFRÉ J.-P. (1995), *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan.

DUCHÊNE R. (2001), De la chambre au salon : réalités et représentations, dans Marchal R. *Vie des salons et activités littéraires, de Marguerite de Valois à Mme de Staël* (p. 21-28), Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

DUCHENE S. & HAEGEL F. (2004), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*, Paris, Nathan.

DUCROT O. (1977), « Note sur la présupposition et le sens littéral », dans Henry P. *Outils, langue, sujet et discours*, Paris, Klincksiek, p. 169-203.

DUCROT O. (1982), « Note sur l'argumentation et l'acte d'argumenter », *Cahiers de Linguistique française* n° 4, *Concession et consécution dans le discours*, Genève, UNIGE, p. 143-163.

DUFAYS J.-L. (1994), *Stéréotype et lecture*. Liège, Editions Mardaga.

DUFAYS J.-L. (1996), « Culture/compétence/plaisir : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire », dans Dufays J.-L., Gemenne L. & Ledur D. (dir.), *Pour une lecture littéraire 2,* Bruxelles, De Boeck, p. 167-175.

DUFAYS J.-L. (1997), « Lire au pluriel, pour une didactique de la diversité à l'usage des 14-15 ans », *Pratiques* n° 95, *La lecture littéraire en troisième/seconde*, Metz,

CRESEF, p. 31-52.

DUFAYS J.-L. (2006a), « Au carrefour de trois méthodologies : une recherche en didactique de la littérature », dans Paquay L., Crahay M. & De Ketele J.-M. (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, Bruxelles, De Boeck, p. 143-164.

DUFAYS J.-L. (2006b), « La lecture littéraire, des pratiques de terrains aux modèles théoriques », *Lidil* n° 33, *La réception des textes littéraires*, Grenoble, Ellug, p. 79-101.

DUFAYS J.-L. (2007), « Du sens à l'évaluation, en passant par l'utilité. Actualité et enjeux d'une problématique de recherche », dans Dufays J.-L. (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-La-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, p. 7-15.

DUFAYS J.-L. & RONVEAUX C. (1998), « Les valeurs de l'enseignement du français : un état de la question et une illustration », *Spirale* n° 21, *Les valeurs en éducation et en français,* Villeneuve d'Ascq, Lille 3, p. 151-163.

DUFAYS J.-L. GEMENNE L. & LEDUR D. (2005), *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, De Boeck (première publication 1995),

DUPONT P. & GRANDATY M. (2008), « La construction d'un objet enseigné en formation des maitres : le débat interprétatif », Communication au colloque international, *Les didactiques et leur rapport à l'enseignement et à la formation*, Bordeaux 18-20 septembre 2008 (non publié).

ECO U. (1965), *L'Œuvre ouverte,* Paris, Seuil (version originale 1962).

ECO U. (1985), *Lector in Fabula*, Paris, Éditions Grasset et Fasquelle (version originale 1979).

ECO U. (1992), *Les limites de l'interprétation,* Paris, Éditions Grasset et Fasquelle (version originale 1990).

ECO U. (1996), *Interprétation et surinterprétation,* Paris, Presses Universitaires de France (version originale : 1992).

FAYOL M. (2003), « L'acquisition/apprentissage de l'orthographe », *Revue Française de Pédagogie 126*, *L'acquisition/apprentissage de l'orthographe,* Lyon, INRP, p. 143-170.

FIJALKOW É. (1999), « Apprendre à lire avec des livres de jeunesse », *Les dossiers des Sciences de l'Éducation 1*, *Des enfants, des livres et des mots*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, p. 109-118.

FIJALKOW E. & FIJALKOW J. (1994), « Enseigner à lire au CP : état des lieux », *Revue Française de Pédagogie* n° 107, *Évaluation du système éducatif,* Lyon, INRP, p. 63-60.

FIJALKOW J. (1993), *Entrer dans l'écrit*, Paris, Magnard.

FISH S. (2007), *Quand lire c'est faire,* Paris, Les prairies ordinaires (version originale : 1980).

FONTANI C. (2007), « Le débat réglé à l'école primaire dans une perspective citoyenne : quels enjeux dans les ZEP ? » Actes du colloque : *Actualité de la recherche en Éducation et en Formation*. [En ligne] http://www.congresintarel. org/actes_pdf/AREF2007_carol_Fonatni_442pdf.) (Dernière consultation : le 27 janvier 2010).

FORTIER G. (1983), « La méthode du questionnement réciproque », *Québec Français* n° 52, *Microscope,* Québec, AQPF, p. 57-60.

FOUCAMBERT J. (1994), *La manière d'être lecteur,* Paris, Albin Michel (première édition 1976).

FRAISSE É. & MOURALIS B. (2001), *Questions Générales de littérature*, Paris, Seuil.

FRANÇOIS F. (2005), *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*. Lyon, ENS Éditions.

GALICHET F. (2002), « Les enjeux philosophiques du débat citoyen », *Cahiers pédagogiques 401*, *Débattre en classe,* Paris, CRAP, p. 13-14.

GALICHET F. (2005), « La discussion à visée philosophique, un genre scolaire impossible ? », *Spirale* n° 35, *Philosopher avec les enfants*, Villeneuve d'Ascq, Lille 3, p. 49-57.

GARCIA-DEBANC C. (1995), « Le lire dans l'écrire », *Pratiques* n°86, *Lecture/écriture*, Metz, CRESEF, p. 71-92.

GARCIA-DEBANC C. (1997), « Pour une didactique de l'argumentation orale avec des élèves de 10 ans », *Enjeux* n° 39/40, *Vers une didactique de l'oral,* Namur, CEDOCEF, p. 50-79.

GARCIA-DEBANC C. (coord.) (1996), *Langue Française* n° 112, Paris, Larousse.

GASPARINI R. (2000), *Ordres et désordres scolaires, la discipline à l'école primaire*, Paris, Grasset & Fasquelle.

GENETTE G. (1982), *Palimpsestes*, Paris, Seuil.

GÉRIN-GRATALOUP A.-M., SOLONEL M. & TUTIAUX-GUILLON N. (1994), « Situations problèmes et situations scolaires en histoire-géographie », *Revue française de pédagogie* n° 106, *Les didactiques de l'histoire et de la géographie,* Lyon, INRP, p. 25-39.

GERFAUD J.-P. & TOURREL J.-P. (2004), *La littérature au pluriel. Enjeux et méthode d'une lecture anthropologique,* Bruxelles, De Boeck.

GERVAIS B. (1989), « Lecture de récit et compréhension de l'action », *Recherches sémiotiques/Semiotic inquiry* n° 9, 151-167 : [En ligne]. http://www.vox-poetica.org /t/pa/bgervaix.html (dernière consultation 17 juin 2009).

GERVAIS B. (1992), « Les régies de la lecture littéraire », *Tangence* n° 36, Rimouski, université du Québec, p. 8-18.

GERVAIS B. (1993), *Á l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB Éditeurs.

GERVAIS B. (2007), « Une lecture sans tradition, lire à la limite de ses habitudes », dans Gervais, B., Bouvet R. (dir.) *Théories et pratiques de la lecture littéraire,* Québec, Presses de l'Université du Québec ?, p. 151-174.

GIASSON J. (1990), *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck.

GIASSON J. (1995), *La lecture de la théorie à la pratique,* Montréal, Gaëtan Morin.

GIASSON J. (1997), *La lecture. De la théorie à la pratique*, Paris, Gaëtan Morin.

GIASSON J. (2000), *Les textes littéraires à l'école*, Paris, Gaëtan Morin.

GIGUÈRE J. (2002), « Les relations entre la lecture et l'écriture : représentation des élèves de niveaux différents d'habileté », *Les cahiers Théodile* n° 2, Villeneuve d'Ascq, Lille 3, p. 39-52.

GILLY M. (1995), « Approches socioconstructivistes du développement cognitif de l'enfant d'âge scolaire », dans Goanac'h G. & Golder C. (éds.), *Manuel de psychologie pour l'enseignant*, Paris, Hachette, p. 130-167.

GOFFMAN E. (1974), *Les rites d'interactions*, Paris, Éditions de Minuit (version originale 1967).

GOIGOUX R. (1999), « Apprendre à lire : de la théorie à la pratique », *Repères 18*, *À la conquête de l'écrit (cycles 1&2),* Lyon, INRP, p. 147-162.

GOIGOUX R. (2002a), « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : monographie », *Revue Française de Pédagogie* n° 138, R*echerches sur les pratiques d'enseignement et de formation*, Lyon, INRP, p. 115-134.

GOIGOUX R. (2002b), « Les difficultés de compréhension en lecture : mieux les comprendre pour mieux intervenir », [En ligne]. http://www.bienlire.education.fr/04-media/b-biblio03.asp?prodid=42883&udid=42884&niveau=1 (dernière consultation, le 27 janvier 2010).

GOIGOUX R. (2005), « Ressources et contraintes dans le travail d'enseignement de la lecture au cours préparatoire », dans Schneuwly B. & Thevenaz T. (dir.), *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné : le cas du français langue étrangère*, (p. 67-92), Bruxelles, De Boeck.

GOIGOUX R. (2007), « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation & didactique* n° 3, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, ARCD, p. 19-41.

GOIGOUX R., CÈBE S. & THOMAZET S. (2004), « Enseigner la compréhension : Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités », dans DESCO, *Lire écrire, un plaisir retrouvé, dossier du groupe national de réflexion sur l'enseignement du français en dispositif relais*, Paris, DESCO. [En ligne] www.eduscol.

education.fr (dernière consultation le 27 janvier 2010).

GOIGOUX R. & CEBE S. (2007), « Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension des textes », Repères 35, *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège, Lyon, INRP,* p. 185-208.

GOLD R. (2003), « Jeux de rôles sur le terrain. Observation et participation dans l'enquête sociologique », dans Céfaï D. (dir.), *L'enquête de terrain*, Paris, Éditions de La Découverte MAUSS, p. 340-349.

GOMILA C. (2003), « Le fait autonymique dans le discours didactique : comment des enseignants et leurs élèves qui apprennent à lire, parlent du langage », dans Authier-Revuz J., Doury M. & Reboul-Touré S., *Parler des mots. Le fait autonymique en discours*, Paris, Presse de la Sorbonne Nouvelle, p. 123-136.

GREIMAS A.-J. (1970), *Du sens*, Paris, Le Seuil.

GRENET J. (2008), « PISA : une enquête bancale », *La vie des idées*, février 2008 : http://www.leviedesidées.fr/pisa-une enquête-bancale.html (dernière consulta-tion, le 27 janvier 2010).

GRONDIN J. (2005), « Qu'est-ce qu'interpréter ? », dans Cournarie L., Dupond P. & Bardou I., *La propriété, le propre et l'appropriation*, Paris, Delagrave, p. 126-131.

GROSSMANN F. (1996), « Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle ? » *Repères* n° 13, *Lecture et écriture littéraires à l'école*, Lyon, INRP, p. 85-101.

GROSSMANN F. & TAUVERON C. (1999), « Présentation », *Repères* n° 19, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, Lyon, INRP, p. 3-8.

GROSSMANN F. & MANESSE D. (2003), « L'"observation réfléchie de la langue" à l'école », *Repères* n° 28, *L'observation réfléchie de la langue à l'école,* Lyon, INRP, p. 3-11.

GUERNIER M.-C. (1999), « Lire et répondre à des questions au cycle 3 », *Repères* n° 19, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, Lyon, INRP, p. 103-134.

GUERNIER M.-C. (2006), « Variations autour de ce qu'il doit rester d'une lecture », *Lidil* n° *33*, *La réception des textes littéraires*, Grenoble, Ellug, p. 103-115.

GUITTET A. (1983), *L'entretien : techniques et pratiques*, Paris, Armand Colin,

GUTHRIE J. T. (1996), « Grouth of literacy engagement: changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction», *Reading Research Quaterly* n° 31-3, Ohio, University Colombus, p. 308-331.

HAAS G. & LORROT D. (1996), « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe », *Repères* n° 14, *La grammaire à l'école : pourquoi en faire ?,* Lyon, INRP, p. 29-41.

HALTÉ J.-F. (1992), *La didactique du français*, Paris, Presses Universitaires de France.

HALTÉ J.-F. (1996), « Pratiques intégrées de lecture et d'écriture », *Pratiques* n° 90, *Des méthodes en français*, Metz, CRESEF, p. 61-82.

HASSAN R. (2009), « Performance et apprentissages en didactique de l'oral », Communication au séminaire de l'équipe Théodile, 13 mars 2009, (non publié).

HÉBERT M. (2002), *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*, Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de *philosophiae doctor* en sciences de l'éducation, option didactique, (non publié).

HOUDART-MÉROT V. (2009), « Qu'est-ce qu'un classique aujourd'hui ? Quels liens avec la notion de patrimoine littéraire », Communication au colloque *Manières de critiquer, manières d'enseigner la littérature : quelles conceptions, quelles places et quelles approches des "classiques" dans la construction d'une culture commune ?* Les 25-26 novembre 2009 - Arras (à paraitre).

HUSSON L. (2007a), « Contexte idéologique et théorique », dans Billouet P. (coord.), *Débattre, Pratiques scolaires et démarches éducatives*, Paris, L'harmattan, p. 15-26.

HUSSON L. (2007b), « Formes et enjeux du débat », dans Billouet P. (coord.), *Débattre, pratiques scolaires et démarches éducatives*, Paris, L'harmattan, p. 41-67

ISAMBERT-JAMATI V. (1990), *Les savoirs scolaires*, Paris, Éditions Universitaires.

ISER W. (1985), *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga.

JACQUET-FRANCILLON F. (2005), « Les mutations récentes de la culture scolaire », dans Jacquet-Francillon F. & Kambouchner D., (dir.) *La Crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives,* Paris, Presses Universitaires de France, p. 103-113.

JAKOBSON R. (1963), *Essais de linguistique générale, Paris*, Minuit.

JAUBERT M., REBIÈRE M. & BERNIÉ J.-P. (2003a), « L'hypothèse "communauté discursive" : d'où vient-elle où va-t-elle ? » *Les cahiers Théodile* n° 4, Villeneuve d'Ascq, Lille 3, p. 51-30.

JAUBERT M., REBIÈRE M. & BERNIÉ J.-P. (2003b), « Langage, savoir développement : quelle articulation ; pour quelles didactiques ? Un défi aussi actuel que didactique », Actes du colloque sur CD Rom *Langage et construction de savoirs disciplinaires*, Bordeaux II DAEST.

JAUBERT M., REBIÈRE M. & BERNIÉ J.-P. (2004), « Signification et développement : quelle communauté "discursive" ? », dans Moro C. & Rickenmenn R. (éds.), *Situation éducative et significations*, Bruxelles, De Boeck, p. 85-104.

JAUSS H.-R. (1978), *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Éditions Gallimard (version originale 1972).

JELLAB A., MONFROY B., DIAS-CHIARUTTINI A., CARION P. & MORTIER L.,

(2007), *Travail enseignant et construction de postures professionnelles en secteur difficile : entre les savoirs disciplinaires et les savoirs professionnels*, Rapport IUFM Nord-Pas-de-Calais, n° R/RIU/06/07 (non publié).

JOLIBERT J. & LE GROUPE D'ECOUEN (1994), *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette.

JOLIBERT J. & SRAÏKI C. (2006), *Des enfants lecteurs et producteurs de textes ; cycles 2 et 3*, Paris, Hachette.

JOOLE P. (2006), *Lire des écrits longs*, Paris, Retz (première édition 1999).

JOOLE P. (2008), *Comprendre des textes écrits*, Paris, Retz.

JOOLE P. (2009), « Le carnet de "lecteur de littérature" », dans Bulten M. & Houdart-Mérot V. (dir.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*. Cergy Pontoise, CRTF université de Cergy Pontoise, p. 291-306.

JORRO A. (1998), « L'inscription des gestes professionnels dans l'action », *En Question 19*, Aix en Provence. [En ligne]. http://hal.archives-ouvertes.fr/docs /00/11/23 /44/PDF/Gestes-98pdf (dernière consultation juin 2009).

JORRO A. (1999), *Le lecteur interprète*, Paris, Presses Universitaires de France.

JORRO A. (2002), *Professionnaliser le métier enseignant*, Paris, ESF.

JORRO A. (2004), « Le corps parlant de l'enseignant », dans Falardeau E., Fisher C., Simard C. & Sorin N. (éd.), *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale*, Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec 26 au 28 août 2004. [CR-ROM]. Québec, Université de Laval.

JORRO A. & CROCE-SPINELLI H. (2003), « Gestes du professionnel et activité interprétative des lecteurs au cycle 3 », Colloque CERFE-IRSA Montpellier.

JOUVE V. (1992), *L'effet personnage dans le roman,* Paris, Presses Universitaires de France.

JOUVE V. (1993), *La lecture, Paris*, Hachette supérieur.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990), *Les interactions verbales,* Paris, Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (2006), *L'énonciation,* Paris, Armand Colin (première édition 1999).

KUHN T. (1962), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.

KURZAWSKI F. (2003), « Mes errances à travers des ateliers d'écriture », *Recherches* n° 39, *Écriture d'invention*, Lille, ARDPF, p. 133-140.

LAFONTAINE D. (1997), « Le niveau de lecture à l'entrée du secondaire en communauté française de Belgique : dans compétences si fragiles et si diverses », *Enjeux* n° 41/42, *Entre langue et texte*, Namur, CEDOCEF, p. 129-160.

LAFONTAINE D. (2003), « Comment faciliter, développer et évaluer la

compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire. » http://www.bienlire.education.fr (dernière consultation le 6 mars 2010).

LAHANIER-REUTER D. (2007), « Situations », dans Reuter Y. (éd.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques,* Bruxelles, De Boeck, p. 203-207.

LAHANIER-REUTER D. & RODITI É. (2007), *Questions de temporalité, Les méthodes de recherches en didactique* n°2, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

LAHIRE B. (1999), *L'invention de l'illettrisme*, Paris, La Découverte.

LAMARRE J.-M. (2007a), « Le débat de régulation à l'école », dans Billouet P. (coord.), *Débattre, Pratiques scolaires et démarches éducatives,* Paris, L'harmattan, p. 193-222.

LAMARRE J.-M. (2007b), « Éducation civique et philosophie », dans Billouet P. (coord.), *Débattre, pratiques scolaires et démarches éducatives,* Paris, L'harmattan, p. 223-243.

LAMARRE J.-M. (2007c), « Difficultés scolaires et débat », dans Billouet P. (coord.), *Débattre, pratiques scolaires et démarches éducatives,* Paris, L'harmattan, p. 305-313.

LANGLADE G. & ROUXEL A. (2004), *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

*LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI* (2002a), *Images du scripteur et rapports à l'écriture*, n° 113 /114, Paris, Armand colin, AFEF.

*LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI* (2002b), *L'écriture et son apprentissage*, n° 115/116, Paris, Armand colin, AFEF.

*LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI* (2006), *Enseigner l'écriture littéraire,* n°153, Paris, Armand colin, AFEF.

LEBRUN Marlène (1999), « Le geste anthologique : un exemple de propédeutique à la lecture écriture à l'école primaire », dans Demougin P. & Massol J.-F. (coord.) *Lecture privée et lecture scolaire, la question de la littérature à l'école,* Grenoble, CRDP de Grenoble, p. 151-159.

LEBRUN Marlène (1999), *Les fables de La Fontaine : un exemple de propédeutique à la lecture littéraire,* Thèse de doctorat, Université de Lille 3 (non publié).

LEBRUN Marlène (2005a), *Posture critique et geste anthologique*, Fernelmont, EME.

LEBRUN Marlène (2005b), « Un nouveau contenu d'enseignement, la littérature à l'école primaire française : analyse de pratiques », dans Lebrun M. (éd.), *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage ; difficultés et résistances*, Québec, université Laval, Actes du colloque d'Aix-en-Provence, octobre 2005. [En ligne]. http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/auteurs.php (dernière consultation le 18 juin).

LEBRUN Monique (1994), « Le journal dialogué : pour faire aimer la lecture », *Québec français* n° 94, Québec, AQPF, p. 34-36.

LEBRUN Monique (1995), « Un outil d'appropriation du texte littéraire : le journal dialogué », dans Dufays J.-L., Gemenne L. & Ledur D. (dir.) *Pour une lecture littéraire II,* Bruxelles, De Boeck, p. 272-281.

LEBRUN Monique (1996), « Expérience esthétique et développement cognitif par la "la réponse" à la littérature de jeunesse », *Repères* n° 13, *Lecture et écriture littéraires à l'école*, Lyon, INRP, p. 69-84.

LEBRUN Monique (2007), « Avant propos », dans Lebrun Monique (dir.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain,* Québec, Presse de l'université du Québec, p. 1-9.

LECLAIRE-HALTÉ A. (2006), « Lecture formelle ou participative ? », *Lidil 33, La réception des textes littéraires*, Grenoble, Ellug, p. 117-134

LECLAIRE-HALTÉ A. (2009), « L'album au cycle 3 : quelles places dans les pratiques enseignantes ? », dans Rouxel A. & Louichon B. (dir.), *La Littérature en corpus,* Dijon, CRDP de Bourgogne, p. 263-274.

LEGRAND M. (1993), « Débat scientifique en cours de *mathématiques* et spécificité de l'analyse. », *Repères IREM* n° 10, Nancy, Éditions Topiques, p. 123-159.

LEGROS G. (2004), « Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? » dans Falardeau E., Fisher C., Simard C. & Sorin N. (éds.), *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale*. Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français. Québec 26 au 28 aout 2004. [CR-ROM]. Québec, Université de Laval.

LE ROUX A. (2004), *Enseigner l'histoire-géographie par le problème ?,* Paris, L'harmattan.

*LES CAHIERS THÉODILE* (2008) n° 8, Villeneuve d'Ascq, Lille 3.

*LES CAHIERS THÉODILE* (2009) n°9, Villeneuve d'Ascq, Lille 3.

LEUTENEGGER F. (2004), « Indices et signes cliniques : le point de vue de l'observateur », dans Moro C. & Richenmann R., (eds.), *Situations éducatives et signification*, Bruxelles, De Boeck. p. 271-300.

LIMAT-LETELLIER N. & MAGUET-OLLAGNIER M. (1998), *L'intertextualité*, Paris, Les Belles Lettres.

LORRENT-JOLY A. (2003), « Donner libre cours à la lecture cursive », *Le français Aujourd'hui* n° 141, (supplément), Paris, Armand colin, AFEF, p. 5-7.

LOUICHON B. (2007), « Les œuvres de référence au cycle 3 : histoire de la liste », dans Lebrun M., Rouxel A. & Vargas C., (dir.), *La littérature et l'école*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 89-98.

LOUICHON B. (2008a), « Mais qu'y a-t-il sur les rayons imaginaires de nos

bibliothèques intérieures ? », Communication aux 9e Rencontres internationales des chercheurs en didactique de la littérature, *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Bordeaux, 2-3-4 avril 2008 (à paraitre 2010).

LOUICHON B. (2008b), « Enquête sur le rapport des enseignants aux programmes de 2002 et les pratiques enseignantes de la littérature au cycle 3 «, *Repères 37, Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*, Lyon, INRP, p. 51-68.

LOUICHON B. (2008c), « Mémorisation et souvenirs de lecture », dans Bulten M. & Houdart-Mérot V. (dir.) *Interprétation et transmission aujourd'hui*, Cergy-Pontoise, CRTF Université de Cergy Pontoise, p. 307-319.

LOUICHON B. (2009), *Il y a patrimoine et patrimoine*, Communication au colloque, *Manières de critiquer, manières d'enseigner la littérature : quelles conceptions, quelles places et quelles approches des « classiques » dans la construction d'une culture commune*, Arras 25 et 26 novembre 2009 (à paraitre).

LUSETTI M. & CEYSSON P. (2007), « Figuration de lecteurs et « portraits » d'élèves de 6ème lecteurs de littérature : réception et souvenirs de lecture », dans Lebrun M., Rouxel A. & Vargas C., (dir.) *La littérature à l'école*, Aix-en-Provence, Publication de l'Université de Provence, p. 223-240.

LUSETTI M. & QUET F. (2007), « Avenirs des lectures scolaires », dans Daunay B., Delcambre I. & Reuter Y. (éds) *Didactique du français : le socioculturel en question,* Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 123- 136.

MAGNE B. (1982), *Perecollages 1981-1988*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail-Toulouse.

MAINGUENEAU D. (1984), *Genèse du discours*, Liège, Mardaga.

MAINGUENEAU D. (1990), *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Dunod.

MAINGUENEAU D. (2002), « Communauté discursive », dans Charaudeau P. & Maingueneau D. (dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, p. 104-106.

MAISONNEUVE L. (2004), *Les nouveaux enjeux de la littérature au cycle 3*. Rapport de recherche GIR 32 IUFM de Bretagne. [En ligne]. http://dionysos.bretagne. iufm.fr/gir/rapport/GIR_32_GIR_32_-_Rapport_final_ Luc_Maisonneuve.pdf

MANZO A. (1969), « ReQuest Procedure », *Journal of Reading* n° 13-2, p. 123-126.

MANZO A. (1985), «Expansion modules for the ReQuest, CAT, GRP and REA Reading/Study Procedure », *Journal of Reading* n°28-6, p. 498-504.

MARCHAND F. (1971), *Le français tel qu'on l'enseigne*, Paris, Librairie Larousse

MARGHESCOU M. (2009), *Le concept de littérarité. Critique de la métalittérature*, Paris, Kimé (première édition, 1974).

MARTEL V. (2007), « La littérature de jeunesse : regard sur ses potentialités à lutter contre les difficultés scolaires socialement différenciée », dans Falardeau E., Fisher C., Simard C. & Sorin N. (éd.), *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale,* Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français, Québec 26 au 28 aout 2004. [CR-ROM]. Québec, Université de Laval.

MARTINAND J.-L. (1981), « Pratiques sociales de référence et compétences techniques, à propos d'un projet de fabrication mécanique en classe de 4ème », dans Giordan A., (coord.), *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation,* Actes des troisièmes journées internationales sur d'éducation scientifiques, Paris, Université 7, p. 149-154.

MARTINAND J.-L. (2001), « Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire », dans Terrisse A. (eds.), *Didactique des disciplines : les références au savoir,* Bruxelles, De Boeck, p. 17-24.

MARTINEZ-VERDIER M.-L. (2005a), « Yacouba ou le passage d'un rite à l'autre », *Tréma* n° 23 - 1, *Approche anthropologique en éducation et en formation*, Montpellier : IUFM de l'académie de Montpellier, p. 85-99.

MARTINEZ-VERDIER M.-L. (2005b), « Le débat comme espace interlocutif d'identification des textes et des personnes », *Tréma* n° 24-2, *Approche anthropologique en éducation et en formation,* Montpellier : IUFM de l'académie de Montpellier, p. 77-100.

MASSOL J.-F. (2007), « Genres, séries, médiums. À propos des albums de BD et pour enfants d'Yvan Pommeaux », *Les Cahiers de Lire et écrire à l'école* n° 1, Grenoble, CRDP de Grenoble, p. 27-44.

MAUFFRAY A. (1995), « Le dialogue maitre-élève, vingt-cinq ans après Le Français tel qu'on l'enseigne », *Études de Linguistique Appliquée* n° 99, *Le Français tel qu'on l'enseigne, vingt-cinq ans après*, Paris, Didier Érudition, p. 25-55.

MEIRIEU P. (1987), *Apprendre… oui, mais comment*, Paris, ESF.

MERCIER-BRUNEL Y. (2005), « Illusion et réalité d'une situation qui se veut débat interprétatif », dans Lebrun M. (éd.), *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage ; difficultés et résistances*, Québec : université Laval, Actes du colloque d'Aix-en-Provence, octobre 2005. [En ligne]. http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/auteurs.php (dernière consultation le 19 juin 2009).

MERCIER-BRUNEL Y. (2006), « Influence du geste de renvoi à la tâche sur les compétences langagières mobilisées par les élèves », 8ème Biennale de l'éducation et de la formation du 11 au 14 avril 2006, INRP. [En ligne]. http://www.inrp.fr/biennale/ (dernière consultation le 19 juin 2009).

MIRI N. & RABANY A. (2003), *Littérature : album et débat d'idées, cycle 3,* Paris, Bordas.

MONTREUIL J.-M. & HUGUET P. (2002), *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte,* Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

MOSCOVICI S. (1989) « Des représentations collectives aux représentations sociales », dans Jodelet D. (éd.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 62-86.

MOURALIS B. (1975), *Les contre-littératures,* Paris, Presses Universitaires de France.

MOURALIS B. (2007), *L'illusion de l'altérité. Études de littérature africaine,* Paris, Éditions Honoré Champion.

MUSSET M. (2008), « De la communale au socle commun : littérature et culture humaniste », *Dossier d'actualité VST* n° 33 [en ligne] : http://www.inrp.fr/vst (dernière consultation 24 janvier 2010).

MUSSET M. (2009), *Lecture transactionnelle : Rosenblatt, Le Lecteur, Le Texte, Le poème (1978).* [En ligne]. http://littérature.inrp.fr/littérature/dossier/theories-littéraire/réception/louise-m-rosenblatt/lalecturetransactionnelle) (dernière consultation janvier 2010).

NIMIER J. (1988), *Les modes de relation aux mathématiques*, Paris, Méridiens Klincksieck.

NONNON É. (1994), « Ordre de l'homogène et cohérences dans la diversité : niveaux de cohérence dans les pratiques didactiques du récit au collège », *Recherches* n° 20, *Enseignement et cohérence,* Lille, ARDPF, p. 145-181.

NONNON É. (2006), « Conclusion », dans Guernier M.-C., Durand-Guerrier V. & Sautot J.-P. *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, Besançon, Presses Universitaires de Franche Comté, p. 287-299.

NONNON É. & GOIGOUX R. (2007), « Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage de la lecture au cycle 2 », *Repères* n° 36, *Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture,* Lyon, INRP, p. 5-36.

NORA É. *(2007),* « La compréhension dans les manuels de lecture au cycle 3 », dans Lebrun M., *Le manuel scolaire, d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui*, Actes du colloque CDROM, Québec, Presses de l'université du Québec.

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2003), *Continuité de l'apprentissage de la lecture : du CM2 au collège*, Paris, CNDP.

ODDONE I., RE A. & BRIANTE G. (1981), *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail,* Paris, Editions Sociales.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (2007), *Pisa 2006, les compétences en sciences, un atout pour réussir* 1, Éditions OCDE.

OTTEN M. (1995), « Sémiologie de la lecture », dans Delacroix M., Hallyn F. & Angelet C., *Introduction aux méthodes littéraires,* Bruxelles, De Boeck, p. 340-350, (première édition 1987).

PAILLÉ P. & MUCCHIELLI A. (2008), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin (première édition 1993).

PALINSCAR A. & BROWN A. (1986), « Interactive Teaching to Promote Independent Learning from text » *The Reading Teacher* n° 39- 8, Main, Utahstate University, p. 771-778.

PAQUAY L., ALTET M., CHARILER É. & PERRENOUD P. (dir.), (1996/2001), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck.

PASA L. & BEGES C. (2006), « Des livres de jeunesse pour la classe : lesquels pour quoi faire ? » *Les dossiers des sciences de l'éducation* n°15, *La littérature de jeunesse : enjeux, usages et pédagogies,* Toulouse, Université Le Mirail, p. 89-101.

PASTRE P., MAYEN P. & VERGNAUD G. (2006), « La didactique professionnelle », *Revue Française de Pédagogie* n° 154, *La construction des politiques d'éducation, de nouveaux rapports entre sciences et politique*, Lyon, INRP, p. 145-198.

PASTRE P., SAMURÇAY R. & BOUTIER D. (dir.), (1995), *Éducation permanente* n°123, *Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle,* Paris, SER-Éducation permanente.

PENLOUP M.-C. (1999), *L'écriture extrascolaire des collégiens : des constats aux perspectives didactiques*, Paris, ESF.

PENLOUP M.-C. (2000), *La tentation du littéraire*, Paris, Didier.

PENLOUP M.-C. (2008), *Les connaissances ignorées. Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves,* Lyon, INRP.

PERRENOUD P. (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.

PERRENOUD P. (1996), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.

PERRENOUD P. (2000), *Dix nouvelles compétences pour enseigner,* Paris, ESF.

PERRENOUD P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.

PETITJEAN A. (2005), « Théorie et pratique de la littérature : l'écriture d'invention », *Acta Fabula*. [En ligne]. http://www.fabula.org/revue/document1134.php (dernière consultation le 19 juin 2009).

PICARD M. (1986), *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit.

PLAISANCE E. (1986), *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, Presses Universitaires de France.

PLANE S. & GARCIA-DEBANC C. (2007), « L'oral : un objet qui se dérobé à l'analyse. Difficultés méthodologiques pour l'étude de l'oral dans les recherches en didactiques du français langue première », *La lettre de l'AIRDF 40 -1*, Villeneuve d'Ascq, Lille 3, p. 20-24.

POSLANIEC C. (1990), *Le gout de lire*, Paris, Le Sorbier.

POSLANIEC C. (1994), *Comportement d'enfants lecteurs de CM2*, Lyon, INRP.

POSLANIEC C. (2002), *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes,* Lyon, INRP.

POSLANIEC C., DAVIAU M., DECEMMES S. & GUENE V. (2005), *10 animations autour de la lecture*, Paris, Retz.

POSLANIEC C. (2007), « Comment définir cette forme littéraire qu'est l'album ? » *Les Cahiers de Lire et écrire à l'école* n° 1, *Textes et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants*, Toulouse, Université Le Mirail p. 17-26.

POSLANIEC C. (2008), *Se former à la littérature de jeunesse*, Paris, Hachette (première édition 2000).

PRIVAT J.-M. (1999), « Du trouble dans les médiations », *Argos* n°23, *Médiations, questions et perspectives*, Créteil, CRDP de Créteil, p. 43-46.

PRIVAT J.-M. & REUTER Y. (eds.), (1991), *Lectures et médiations culturelles*, Lille, Presses Universitaires de Lille.

PRIVAT J.-M. & VINSON M.-C. (1996), « La fiche de lecture ou la bureaucratie d'une technique d'animation culturelle », *Pratiques* n° 90, *Des méthodes en français*, Metz, CRESEF, p. 83-94.

PRIVAT J.-M., BERTRAND A.-M, BURGOS M. & POISSENOT C. (2001), *Les bibliothèques municipales et leurs publics. Pratiques ordinaires de la culture.* BPI Centre Pompidou, Études de recherche (édition épuisée), [En ligne]. editionsdelabibliothèque.bpi.fr/livre/?CGOI92240100176630 (dernière consultation le 17 juin 2009).

PROPP V. (1970), *La morphologie du conte,* Paris, Seuil.

QUET F. (2001a), « Débat interprétatif et didactique de la lecture en cycle 3 et au collège », *Réflexions et analyses pédagogiques 4*, *Compréhension et lecture en débat,* Poitiers, IUFM de Poitiers, p. 29-42.

QUET F. (2001b), « Apprendre à comprendre : problèmes, enjeux, variations "où est la purée ?" » *Cahiers du français contemporain* n°7, *Pratiques de lecture et cheminement du sens*, Lyon, ENS Éditions, p. 23-45.

QUET F. (2007a), « Couts et contrecoups d'une institutionnalisation. Littérature et école primaire », *Recherches* n°46, *Littérature*, Lille, ARDPF, p. 33-44.

QUET F. (2007b), « Mémoire des textes, traces de lectures scolaires chez les élèves de sixième, Otto, un an après », dans Lebrun M., Rouxel A. & Vargas C., (dir.), *La*

*littérature à l'école*, Aix-en-Provence, Publication de l'Université de Provence, p. 241-256.

RAYMOND I. G. (2003), « Jeux de rôles sur le terrain. Observation et participation dans l'enquête sociologique », dans Céfaï D. (dir.), *L'enquête de terrain*, Paris, Éditions La Découverte MAUSS, p. 340-349.

REBIFFÉ C. & LE BOURGEOIS R. (2005), « Argumenter en histoire à l'école élémentaire (pour expliciter, confronter puis commencer à conceptualiser) », [En ligne]. http://www.Amiens.iufm.fr/Administration/recherche/liens/seminaire_01_03_05_r.pdf (dernière consultation 15 juin 2009).

REBIÈRE M. (2001), « Une notion venue d'ailleurs… la posture », dans Bernié J.-P. (dir.), *Apprentissage, développement et significations, Hommage À Michel Brossard,* Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 191-208.

*RECHERCHES* (1990), « Question de la rédaction à Adam J.-M., Charolles M., Combettes B., Halté J.-F. », *Recherches* n°13, *Expliquer*, Lille, ARDPF, p. 5-20.

RÉMOND M. & QUET F. (1999), « Compréhension de textes et métacognition » dans *Repères* n°19 *Comprendre et interpréter les textes à l'école,* Lyon, INRP, p. 203-224.

RÉMOND M. (2001), « De l'identification des difficultés de compréhension à l'apprentissage : parcours de recherche au cycle III », dans Tauveron C. (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP, p. 115-123.

RÉMOND M. (2003), « Enseigner à comprendre : les entrainements métacognitifs », dans Gaonach'h D. & Fayol M. (dir.), *Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia,* Paris, Hachette, p. 205-232.

RÉMOND M. (2004) « Pourquoi enseigner la compréhension au cycle 3 ? » dans Observatoire National de la Lecture *Nouveaux regards sur la lecture*, Paris, CNDP.

RÉMOND M. (2005) « Regards croisés sur les évaluations institutionnelles », *Repères 31, L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique,* Lyon, INRP, p. 113-140.

RÉMOND M. (2007), « Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de 10 ans », *Repères* n°35, *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, Lyon, INRP, p. 53-72.

REUTER Y. (1987), « Le personnage », *Cahier de recherches en Didactique du Français* n°1, *La question du personnage*, Université de Clermont-Ferrand, CRDP, p. 9-44.

REUTER Y. (1990), « Définir les biens littéraires ? » *Pratiques* n° 67, *Pratiques des textes littéraires*, Metz, CRESEF, p. 5-14.

REUTER Y. (1991), *L'analyse du récit*, Paris, Armand Colin.

REUTER Y. (1992a), « Enseigner la littérature ? » *Recherches* n° 12, *Enseigner la littérature,* Lille, ARDPF, p. 55-70.

REUTER Y. (1992b), « Quelques notes à propos de la didactique de la littérature », *DFLM. La Lettre de l'Association* n° 10, *L'enseignement de la littérature aujourd'hui*, Saint-Cloud, DFLM, p. 9-11.

REUTER Y. (1992c), « Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. À propos d'Angèle », *Pratiques* n° 76, *L'interprétation des textes*, Metz, CRESEF, p. 7-26.

REUTER Y. (1994a) « Didactique et savoirs professionnels. Le cas du français », *Spirale* n° 13, *L'Université et les savoirs professionnels,* Villeneuve d'Ascq, Lille 3, p. 97-112.

REUTER Y. (1994b), « Problématique des interactions lecture-écriture », dans Reuter Y. (éd.) *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang, p. 1-20.

REUTER Y. (1995a), « La lecture littéraire : éléments de définition », *Le français aujourd'hui* n° 112, *Lecteurs, Lectures*, Paris, AFEF, p. 65-71.

REUTER Y. (1995b), « Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ didactique », *Pratiques* n° 86, *Lecture/écriture*, Metz, CRESEF, p. 5-23.

REUTER Y. (1995c), « Pour une didactique de la littérature : la nécessaire définition des biens littéraires », dans C. Poslaniec (éd.), *Littérature et jeunesse*, Paris, INRP, p. 129-145.

REUTER Y. (1996a), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF éditeur.

REUTER Y. (1996b), « Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire », *Repères* n° 13, *Lecture et écriture littéraire à l'école*, Paris, INRP, p. 7-25.

REUTER Y. (1996c), « La lecture littéraire : éléments de définition », dans J.-L. Dufays, L. Gemenne & D. Ledur (eds), *Pour une lecture littéraire (2),* Bruxelles, De Boeck p. 33-41.

REUTER Y. (1998a), « Quelle formalisation de l'écriture pour la didactique ? » *Psychologie & Éducation* n° 33, Quimper, AFPEN, p. 31-45.

REUTER Y. (1998b), « La gestion des valeurs dans la didactique de l'écriture », *Spirale* n° 22, *Les valeurs en éducation et en français,* Villeneuve d'Ascq, Lille 3, p. 201-213.

REUTER Y. (2001), « Comprendre, interpréter … en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes », dans C. Tauveron (éd.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà,* Paris, INRP, p. 69-79.

REUTER Y. (2003), « La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire », *La lettre de la DFLM*, n°32, *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?,* Saint-Cloud, DFLM, p. 8-22.

REUTER Y. (2004a), Quelques éléments de réflexion autour de la didactique de la lecture », *Enjeux* n° 59, *Les enjeux du cours de français et la formation continuée :*

*l'opinion des professeurs de français*, Namur, CEDOCEF, p. 155-166.

REUTER Y. (2004b), « Statut et usages de la notion de genre en didactique(s) : quelques propositions », Journée CEDITEC – THEODILE, *Le genre comme outil, comme objet, comme enjeu*, coordonnée par Isabelle Laborde-Milaa (non publié).

REUTER Y. (2004c), « Analyser la discipline : quelques propositions », dans Falardeau E., Fisher C., Simard C. & Sorin N. (éd.), *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale*, Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français, Québec 26 au 28 aout 2004. [CR-ROM]. Québec, Université de Laval.

REUTER Y. (2005), « Définitions, statuts et valeurs des dysfonctionnements en didactique », *Repères* n° 31, *L'évaluation en didactique du français, résurgence d'une problématique*, Lyon, INRP, p. 211-231.

REUTER Y. (2006), « Penser les méthodes de recherche en didactique du français », dans M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter, (éds.), *Les méthodes de recherche en didactique,* Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 13-26.

REUTER Y. (2007a), « La conscience disciplinaire : présentation d'un concept », *Éducation & didactique* n°2, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, ARCD, p. 57-72.

REUTER Y. (2007b), « Élève – apprenant – sujet », dans Reuter Y. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques,* Bruxelles, De Boeck, p. 91-94.

REUTER Y. (dir.), (2007c), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'harmattan.

REUTER Y. (dir.), (2007d), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

REUTER Y. & LAHANIER-REUTER D. (2004), « L'analyse de la discipline, quelques problèmes pour la recherche en didactique », dans Falardeau E., Fisher C., Simard C. & Sorin N. (éds.) *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale*. Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français. Québec 26 au 28 aout 2004. [CR-ROM]. Québec, Université de Laval.

*REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE* (1994), *Évaluer le système éducatif*, Paris, INRP.

*REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE* (2004), *Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques*, Lyon, INRP.

REY-DEBOVE J. (1997), *Le métalangage. Étude linguistique du discours sur le langage*, Paris, Armand Colin (première édition 1971).

RICŒUR P. (1986), *Du texte à l'action,* Paris, Seuil.

RICŒUR P. (1999), « La parole est mon royaume », *Le Portique* n°4, *Éduquer un métier impossible*. [En ligne] http://leportique.revues.org/document263html (dernière

consultation le 11 mai 2009) (première parution : 1955 dans *Revue Esprit*).

RIFFATERRE M. (1979), *La Production du texte*, Paris, Seuil.

RIFFATERRE M. (1980), « La trace de l'intertexte », *La Pensée* n°215, Paris, Odéon diffusion, p. 4-18.

RIFFATERRE M. (1983), *Sémiotique de la poésie*, Paris, Seuil.

ROBERGE H. (1980), *Le roman apprivoisé*. Québec, P.P.M.F Laval, Éditions Ville Marie.

ROBINE N. (2005), « Les réseaux de lecture des adolescents », *Lecture Jeune* n° 116, Paris, Lecture Jeunesse, p. 31-39.

ROCHER G. (2007), « Le manuel scolaire et les mutations sociales », dans Lebrun Monique (dir.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Presses Universitaires du Québec, p. 13-24.

RORTY R. (1996), « Le parcours du pragmatiste », dans Eco U. *Interprétation et surinterprétation*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 81-100.

ROSENBLATT L.-M. (1994), *The Reader, The Text, The Poem : the transactional theory of the literary work. Carbondale, IL,* Southern Illinois University Press (première édition 1978).

ROUCHETTE M. (1968), « La langue française à l'école élémentaire », Article publié dans la revue L'Éducation en novembre 1968, reproduit dans *Le français aujourd'hui* n° 101, *Normes et pratiques de l'oral,* Paris, AFEF, p. 106-112.

ROUMAT DEMBELLE I. (2002), « La quête du sens, une nébuleuse dans l'activité de lecture », *Le Français aujourd'hui* n°137, *L'attention aux textes*, Paris, Armand Colin, AFEF, p. 11-18.

ROUXEL A. (1996), « Enseigner la lecture littéraire », Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

ROUXEL A. (2004), « Qu'entend-on par lecture littéraire ? » Tauveron C. (dir.), *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements,* Les Actes de la Desco Versailles, CRDP de Versailles, p. 19-30.

SAINT-GELAIS R. (2007), « La lecture erratique », dans Gervais, B. & Bouvet R. (dir.) *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Québec, Presses Universitaires du Québec, p. 175-190 (paru en 1998, dans St Jacques D. (dir.) *Nota Bene,* p. 273-290).

SAMURÇAY R. & PASTRÉ P. (2004), *Recherches en didactique professionnelle,* Toulouse, Octarès.

SARDAN (de) O. (1995), « La politique de terrain ». [En ligne] http://enquête.Revues.org/document263html. (Dernière consultation le 26 février 2009).

SARRAZY B. (1995), « Le contrat didactique », *Revue Française de Pédagogie* n° 112, *Didactiques des sciences économiques et sociales*, Lyon, INRP, p. 85-118.

SARTRE J.-P. (1973), *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard.

SAVATOVSY D. (1999), « Le français, genèse d'une discipline », dans Collinot A. & Mazière F. *Le français à l'école un enjeu historique et politique,* Paris, Hatier, p. 36-76

SCHNEUWLY B. (2004), « Plaidoyer pour le "français" comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée », dans Falardeau E., Fisher C., Simard C. & Sorin N. (éd.), *Le français, plurielle ou transversale*. Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français. Québec 26 au 28 aout 2004. [CR-ROM]. Québec, Université de Laval.

SCHNEUWLY B. (2009), « "Socioculturel" : de l'utilité d'un terme polysémique pour redécouvrir des couches fondatrices de la discipline français et pour esquisser des chantiers de recherche indispensable. » dans Daunay B. Delcambre I. & Reuter Y. (éds.), *Didactique du français, le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 69-82.

SCHNEUWLY B., DOLZ J. & RONVEAUX C. (2006), « Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés », dans Perrin-Gorian M.-J. & Reuter Y. (éds), *Les méthodes de recherche en didactiques,* Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 175-190.

SCUDÉRY (Mademoiselle de) (1653), *Artamène ou le grand Cyrus.* [En ligne] http://xxxartamene.org/. Dernière édition : Madeleine et Georges de Scudéruy (2005), *Artamène ou le grand Cyrus,* Paris, Flammarion.

SCUDÉRY (Mademoiselle de) (1660), *Clélie, histoire romaine*, Paris, Augustin Courbé. Dernière édition : Mademoiselle de Scudéry (2006), *Clélie, histoire romaine,* Paris, Gallimard.

SHUSTERMAN R. (1994), *Sous l'interprétation*, Paris, Édition de l'éclat.

SIMON J.-P. (2001), « Texte ordinaire : lectures plurielles », *Cahiers du français contemporain* n° 7, *Pratiques de lecture et cheminement de sens*, Lyon, ENS Editions, p. 47-62.

SIMONNEAUX L. (2003), « L'argumentation dans les débats en classe sur une technoscience controversée », *Aster* n° 37, *Interactions langagières 1*, Lyon, INRP, p. 189-214.

SINGLY (de) F. (1992), *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire,* Paris, Nathan.

SINGLY (de) F. (1993), « Les jeunes et la lecture », *Les dossiers Éducation et formations* n° 24, *Matériaux sur la lecture des jeunes*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, p. 84-86 (numéro spécial),

SLAMA N., CLAQUIN F. & DROUAR J.-P. (2008), « Réfléchir sur les pratiques pour une formation mieux adaptée », dans Dubois-Marcoin D., (dir.), *Lire la petite sirène d'Andersen*, Lyon, INRP, p. 121-135.

SORIN N. (2001), « Le lecteur modèle, instance de réalisation du lecteur empirique », *Tangence* n° 67, Rimouski, Université du Québec, p. 81-98.

SORIN N. (2004), « L'interaction entre la lecture et l'écriture littéraires au primaires : leur dimension interprétative », dans Falardeau E., Fisher C., Simard C. & Sorin N. (éd.), *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale*. Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français. Québec 26 au 28 aout 2004. [CR-ROM]. Québec, Université de Laval.

SORIN N. (2007), « Le débat interprétatif et la problématisation du texte », *Recherches en Éducation* n° 3, *La problématisation en formation*, Nantes, université de Nantes, p. 70-80.

SOULÉ Y. & AIGOIN C. (2008), « L'observation des faits de langue dans une séance de littérature au cycle 3 : une voie mal tracée ou insuffisamment éclairée », dans Bucheton D. & Dezutter O. (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français,* Bruxelles, De Boeck, p. 109-122.

SOULE Y., TOZZI M. & BUCHETON D. (2008), *La littérature en débats, discussions à visée littéraires et philosophiques à l'école*, Montpellier, CRDP.

STAËL MADAME (de) (1807), *Corinne ou l'Italie.* [En ligne]. www.mediatheque.cg68.fr/livre_num.corinne.pdf (dernière parution : 1999, chez Gallimard),

SÈVE P. (2008), « Savoir lire et avoir lu ; le rôle des stéréotypies dans l'interprétation », communication au colloque *Interprétation et transmission littéraire aujourd'hui,* octobre 2008 à l'université de Cergy Pontoise (non publié).

SZAJDA-BOULANGER L. (2002), « Écrire à la première personne au collège avec des élèves en difficultés », *Pratiques* n° 115-116, *L'écriture et son apprentissage*, METZ, CRESEF, p. 204-214.

TAUVERON C. (1995), *Le personnage, une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

TAUVERON C. (dir.), (1998), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements,* Paris, Hachette Éducation.

TAUVERON C. (1999), « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères* n° 19, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, Lyon, INRP, p. 9-38.

TAUVERON C. (2001), « Approche de la littérature à l'école élémentaire », dans Fourtanier M.-J., Langlade G. & Rouxel A. (dir.), *Recherches en didactique de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 127-131.

TAUVERON C. (2002a), *Lire la littérature à l'école, pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM,* Paris, Hatier.

TAUVERON C. (2002b), « Une didactique de l'écriture fondée sur la relation esthétique », *Enjeux* n° 51/52, *Recherche en didactique de la littérature*, Namur, CEDOCEF, p. 151-161.

TAUVERON C. (2003), « Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ? » Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003. [En ligne]. http://www.bienlire.Education.fr (dernière consultation le 10 octobre 2009).

TAUVERON C. (2004a), « La lecture comme jeu, à l'école aussi », dans Tauveron C. (dir.) *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, Versailles, CRDP de Versailles, p. 32-40.

TAUVERON C. (2004b), « La lecture littéraire comme voie de (ré)consiliation des élèves en difficulté avec la lecture », dans Tauveron C. (dir.), *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, Versailles, CRDP, p. 56-70.

TAUVERON C. (2004c), « De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école », dans Falardeau E., Fisher C., Simard C. & Sorin N. (éd.), *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale.* Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français. Québec 26 au 28 aout 2004. [CR-ROM]. Québec, Université de Laval.

TAUVERON C. (2009a), « L'interprétation à l'école : des savoirs théoriques à une modélisation didactiques », dans Bulten M., Houdart-Mérot V., *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*, Cergy-Pontoise, CRTF université de Cergy-Pontoise, p. 53-72.

TAUVERON C. (2009b), « L'interprétation littéraire : des sources théoriques à une modélisation didactique », Communication au séminaire : *Interprétation, formes et problèmes*, le 24 novembre 2009 à l'université de Lille 3. (non publié).

TAUVERON C. & SÈVE P. (1999), « Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes : trois lectures en réseau à l'école », *Repères* n° 19, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, Lyon, INRP, p. 103-138.

TAUVERON C. & SÈVE P. (2005), *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture littéraire À l'école : de la GS au CM2*, Paris, Hatier.

TERRISSE A. (2001), « La référence en question », dans Terrisse A. (eds.) *Didactique des disciplines : les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck, p. 17-24.

TERWAGNE S., VANHULLE S. & LAFONTAINE A. (2006), *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*, Bruxelles, De Boeck (première édition 2001).

THÉRIEN G. (1992), « Lire, comprendre, interpréter », *Tangence* n° 36, Rimouski,

université du Québec, p. 96-104.

THÉRIEN G. (2007), « L'exercice de la lecture littéraire », dans Gervais, B., Bouvet R. (dir.) *Théories et pratiques de la lecture littéraire* Québec, Presse de l'Université du Québec, p. 11-42 (première édition 1990).

THORNDIKE R. (1917), « Reading as reasoning : A Study of Mistiakes in paragraph Reading », *Cognitive Psychology* n° 9, p. 323-332.

TOCHON F.-V. (1992), « À quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants », Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie* n° 99, *Lecture et écriture,* Paris, INRP, p. 89-113.

TODOROV T. (1981), *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*, Paris, Seuil.

TOUZEAU A. (2003), « Vers une lecture philosophique de l'album », dans Tozzi M. (dir.) *Les activités à visée philosophique en classe. L'émergence d'un genre ?* Actes du colloque : Quelles pratiques de la philosophie dans la cité ? Rennes 22 et 23 mai 2002, Rennes, CRDP de Bretagne.

TOUZEAU A. (2007), « Dispositifs et objectifs au cycle 3 », dans Billouet P. (dir.) *Débattre,* Paris, L'harmattan, p. 279-303.

TOZZI M. (1993), Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosopher », *Revue Française de Pédagogie* n° 103, *Didactiques*, Lyon, INRP, p. 19-32.

TOZZI M. (2002a), *L'éveil de la pensée réflexive chez l'enfant. Discuter philosophiquement à l'école primaire*, Paris, Hachette.

TOZZI M. (2002b), « L'intérêt de la reformulation dans un débat », *Cahiers Pédagogiques* n° 400, *Oser l'oral,* Paris, CRAP, p. 50-51.

TOZZI M. (2003), *Les activités philosophiques en classe, l'émergence d'un genre ?*, Rennes, CRDP de Bretagne.

TOZZI M. (2004), « Débat scolaire : les enjeux anthropologiques d'une didactisation », *Revue Tréma* n° 23, *Approche anthropologique en éducation et en formation*, Montpellier : IUFM de l'académie de Montpellier, p. 49-58.

TOZZI M. (2005), « L'émergence de pratiques à visée philosophique à l'école primaire et au collège. Comment et pourquoi ? », *Spirale* n° 35, *Philosopher avec des enfants,* Villeneuve d'Ascq, Lille 3, p. 9-26.

TUDORET P. (2009), *L'écrivain sacrifié, vie et mort de l'émission littéraire*, Paris, Éditions Le Bord De L'eau.

VALENCY G. (1990) « La critique textuelle », dans Terrisse A. (éd.) *Didactique des disciplines : les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck, p. 155-186.

VALENTI J. (2007), « Lecture processus et situation cognitive », dans Gervais, B., Bouvet R. (dir.) *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Québec, Presses de

l'Université du Québec, p. 43-92.

VAN DER MAREN J-M. (1995), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Boeck.

VAN ZANTEN A. (2001), *L'école de la périphérie*, Paris, Presses Universitaires de France

VANDERVEKEN D. (1995), *Les actes de discours*, Liège, Éditions Mardaga.

VASSEUR C. (2005), « L'influence de Lipman en Europe », *Spirale* n° 35, *Philosopher avec des enfants,* Villeneuve d'Ascq, Lille 3, p. 27-35.

VECCHI (DE) G. & CARMONA-MAGNALDI N. (1996), *Faire construire des savoirs,* Paris, Hachette.

VÉRIN A. (1995) « Mettre par écrit ses idées pour les faire évoluer en sciences », *Repères* n° 12, *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques*, Lyon, INRP, p. 21-36.

VERMERSCH P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

VERRIER J. (2001), « L'illusion de lecture », dans Tauveron C. (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP.

VIALA A. (1987), « L'enjeu en jeu, rhétorique du lecteur et lecture littéraire », dans Picard M., (éd.) *La lecture littéraire : actes du colloque de Reims,* Paris, Clancier-Génaud, p. 15-31.

VION R. (1992), *La communication verbale, Analyse des interactions,* Paris, Hachette.

VYGOTSKI L. S. (1985), *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales.

WEIL-BARAIS A. (1995), « La formation des connaissances en sciences expérimentales », dans Goanac'h G. (dir.) *Manuel de psychologie pour l'enseignant*, Paris, Hachette Éducation, p. 410-437.

WEIL-BARAIS A. (dir.) (2004), *Les apprentissages scolaires*, Paris, Bréal.

WEISSER M. (2006), « Comprendre et interpréter un texte narratif de fiction : un exemple d'argumentation heuristique », *Carrefours de l'éducation* n° 21, *Questions de didactique*, Amiens, Université de Picardie Jules-Verne, p. 31-52.

## *Manuels de lecture*

BATTUT E., BENSIMHON D., LAPEYRE P., PICOT F., PICOT C. & POPET A. (2005). *À livre ouvert CM1,* Paris, Nathan.

BATTUT E., BENSIMHON D., LAPEYRE P., PICOT F., PICOT C. & POPET A. (2006). *À livre ouvert CM1, Livre du maitre,* Paris, Nathan.

BATTUT E., BENSIMHON D., LAPEYRE P., PICOT F., PICOT C. & POPET A. (2006). *À livre ouvert CE2*, Paris, Nathan.

BATTUT E., CAUTELA A., LALLIAS J.-C., MARIN B. (2004). *Le gout de lire CM1*, Paris, Nathan.

BATTUT E., CAUTELA A., LALLIAS J.-C. & MARIN B. (2005). *Le gout de lire CM2,* Paris, Nathan.

BENTOLILA A. (dir.). (1998). *L'ile aux mots tout le français au CE2*, Paris, Belin

BENTOLILA A. (dir.). (1998). *L'ile aux mots, tout le français au CE2 Guide pédagogique*, Paris, Belin.

BENTOLILA A. (dir.). (1998). *L'ile aux mots, tout le français au CM1 Guide pédagogique*, Paris, Belin.

BENTOLILA A. (dir.). (1999). *L'ile aux mots, tout le français au CM2*, Paris, Belin.

BENTOLILA A. (dir.). (1999). *L'ile aux mots, tout le français au CM2 Guide pédagogique*, Paris, Belin.

BENTOLILA A. (dir.). (2009). *L'ile aux mots, tout le français au CM1*, Paris, Belin.

CAUTELA A., LALLIAS J.-C. & MARIN B. (2003). *Le gout de lire CE2,* Paris, Nathan.

COURTIE I. (dir.). (2005). *À la page CE2, cycle 3*, Paris, Belin.

COURTIE I. (dir.). (2005). *À la page, Guide pédagogique, CE2, cycle 3*, Paris, Belin.

COUTÉ B. & KARABÉTIAN S. (1995). *Grammaire lecture CM1-CM2*, Paris, Retz.

DAUSSE A. & CONFINS J. (2006). *Les clés du français CM2*, Les Mureaux, Sed.

DEMOUGIN C., BATTUT E., BENSIMHON D., LAPEYRE P., PICOT F., PICOT C. & POPET A. (2007). *À livre ouvert CM1,* Paris, Nathan.

DEMOUGIN C., BATTUT E., BENSIMHON D., LAPEYRE P., PICOT F., PICOT C. & POPET A. (2007). *À livre ouvert CM2,* Paris, Nathan.

GRIMALDI E. & LOUICHON B. (2003). *Littéo CM1*, Paris, Magnard.

GRIMALDI E. & LOUICHON B. (2003). *Littéo CM1 Guide du maitre*, Paris, Magnard.

LAURIAC J., LOUICHON B. & SÉMIDOR P. (2004). *Littéo CM2 Guide du maitre,* Paris, Magnard.

LAURIAC J., LOUICHON B. & SÉMIDOR P. (2004). *Littéo CM2*, Paris, Magnard.

LAURIAC J., LOUICHON B. & SÉMIDOR P. (2005). *Littéo CE2 Guide du maitre,* Paris, Magnard.

LAURIAC J., LOUICHON B. & SÉMIDOR P. (2005). *Littéo CE2,* Paris, Magnard.

LOUICHON B., BILLON V. & LUZIÉ L. (2007). *Littéo Cycle 3 lectures d'œuvres complètes*, Paris, Magnard.

ROURE D. (dir.). (1995-1996). *L'atelier de français, CM1*, Paris, Bordas.

ROURE D. (dir.). (2005). *Entrer en littérature CM2*, Paris, Bordas.

ROURE D. (dir.). (2005). *Entrer en littérature Guide ressource CM2,* Paris, Bordas.

SCHÖTTKE M. & TOURAINE F. (2003). *Pour lire la littérature au cycle 3,* Paris, Hatier.

SCHÖTTKE M. & TOURAINE F. (2005). *Facettes CE2*, Paris, Hatier.

SCHÖTTKE M., TAUVERON, C. & TOURAINE F. (2006). *Facettes CM1*, Paris, Hatier.

SCHÖTTKE M., TAUVERON, C. & TOURAINE F. (2007). *Facettes CM2 Guide de l'enseignant, Série 1,* Paris, Hatier.

SCHÖTTKE M., TAUVERON, C. & TOURAINE F. (2007). *Facettes CM2*, Paris, Hatier.

SCHÖTTKE M., TAUVERON, C. & TOURAINE F. (2009). *Facettes CE2*, Paris, Hatier.

SCHÖTTKE M., TAUVERON, C. & TOURAINE F. (2007). *Facettes CM2 Guide de l'enseignant, Série 2,* Paris, Hatier.

## *Œuvres de littérature*

ALDANY K. & MUNCH P. (1996), *Les mange-forêts,* Paris, Éditions Nathan.

ANDERSEN H.-C. & LEMOINE G. (1999), *La Petite Marchande D'allumettes*, Paris, Nathan.

ANDERSEN J.-C. (2001), *La petite fille aux allumettes,* Paris, Gallimard Jeunesse (première édition : 1845).

ANDERSEN J.-C. (2005), *La petite sirène et autres contes*, Paris, Librio (première édition : 1835).

ANGELI M. (1999), *Dis-moi,* Paris, Sorbier.

Anonyme, (1998), *Parole de Poilus*, Paris, Librio

APOLLINAIRE G. & GRANDIN A. (2000), *L'Apollinaire : 19 poèmes*, Paris, Mango.

AYMÉ M. (2002), *Les contes du chat per*ché, Paris, Gallimard (première édition 1934).

BARBEAU P. & CINQUIN F. (1999), *Le type*, Le Puy-en-Velay, Atelier du Poisson soluble.

BASHO (1998), *Haïku,* Paris, Verdier.

BAUM F. L. (2002), *Le magicien d'Oz,* Paris, Gallimard Jeunesse.

BELLET A. (2003), *P'tits enfants du bassin minier*, Paris, Éditions de l'œil d'or.

BICHONNIER H. & PENOT V. (2001), *Émilie et le crayon magique*, Paris, Hachette.

BLOCH M. & GRANDIN A. (2000), *Le Poil de la moustache du tigre*, Paris, Albin Michel.

BOILEAU N. & NARCEJAC T. (1997), *Sans Atout contre l'homme à la dague*, Paris, Gallimard.

BOILEAU N. & NARCEJAC T. (2003), *La villa d'en face*, Paris, Bayard.

BOISSET É. (1996), *Le Grimoire d'Arkandias*, Paris, Magnard Jeunesse.

BOSCO H. (1975), *L'enfant et la rivière*, Paris, Gallimard Jeunesse.

BOURON F., DAVID C. & LECUYER C. (2006), *Au temps des… la guerre 14-18*, Paris, Nathan.

BRISOU-PELLEN É. (1995), *La vengeance de la momie*, Paris, Hachette.

BRISOU-PELLEN É. (2002), *Deux graines de cacao*, Paris, Hachette junior.

BRISOU-PELLEN É. (2005), *Le monstre du CM1*, Paris, Casterman.

BROWNE A. (2000), *Histoire à quatre voix*, Paris, L'École des loisirs.

BRUNO G. (1877), *Tour de la France par deux enfants*, Paris, Belin.

BUCHHOLZ Q. (1998), *Le collectionneur d'instants*, Paris, Éditions Milan.

BURNETT HODGSON F. (1937), *La petite princesse*, Paris, Gallimard Jeunesse (première édition 1905).

CARLES E. (1979), *Une soupe aux herbes sauvages*, Paris, Livre de poche.

CARROLL L. (1991), *Les Aventures d'Alice au pays des merveilles*, Paris, Rageot.

CASTAN B. (2002), *Neige écarlate*, Paris, Éditions Théâtrale.

CHABAS J.-F. (2000), *Ba*, Paris, Casterman.

CHABAS J.-F. & PLACE F. (2001), *Trèfle d'or*, Paris, Casterman.

CLAVERIE J. (2002), *Little Lou*, Paris, Gallimard.

COHEN-SCOLI S. & BESSE C. (2006), *La puce et le détective rusé*, Paris, Casterman.

COLLODI C. (1990), *Les aventures de Pinocchio*, Paris, Albin Michel.

DAHL R. (1997), *La potion magique de Georges Bouillon*, Paris, Gallimard Jeunesse.

DAHL R. (2000), « La Logeuse », *Coup de gigot et autres histories à faire peur*, Paris, Gallimard (première édition : 1959).

DAHL R. (2005), *Sacrées sorcières*, Paris, Gallimard jeunesse (première édition : 1983).

DAHL R. & QUENTIN B. (2003), *Fantastique Maitre Renard*, Paris, Gallimard Jeunesse (première édition : 1970),

DAUDET A. (1977), *Le Petit Chose*, Paris, Gallimard (première édition 1868).

DAUDET A. (2003), « La chèvre de monsieur Seguin », *Les lettres de mon moulin*, Paris, Magnard (première édition : 1869),

DAYRE V. (2007), *Virus*, Paris, La joie de lire.

DEDIEU T. (1994), *Yacouba*, Paris, Seuil.

DELPEUCH R. (1999), *Rififi au collège*, Paris, Éditions Sedrap jeunesse.

DEMARCY R. (1987), *Voyages d'hiver*, Paris, Actes Sud.

DESARTHE A. & VAUGELADE A. (2003), *Comment j'ai changé ma vie,* Paris, L'école des Loisirs.

DICK KING S. & PARKING D. (2002), *Longue Vie aux dodos*, Paris, Gallimard Jeunesse.

DOUZOU O. & SIMON I. (1999), *Les petits bonshommes sur le carreau*, Paris, Éditions du Rouergue.

DROZD I. (2005), *Un tueur à ma porte*, Paris, Bayard Jeunesse.

DRUON M. (1993), *Titsou et les pouces verts,* Paris, Éditions Hachette (première édition : 1968).

DUBOUCHET P. (2000), *Le RAP. Tombé, le lion et la RAP*, Paris, Gallimard Jeunesse.

EDY-LEGRAND E. (2000), *Macao et Cosmage, ou l'expérience du bonheur*, Paris, Circonflexe (première édition : 1919),

ENZENSBERGER H.-M. & BERNER R.-S., (1997), *Le démon des maths*, Paris, Éditions Seuil.

ERLBRUCH W. (1996), *Remue-ménage chez madame K,* Paris, Éditions Milan.

FON EISEN A. (1999), *Le prince Domyya*, Paris, Pocket Jeunesse.

FONTANEL B. & DE GASTOKI C. (2004), *Auguste le galibot et la mélodie de l'espoir*, Paris, Actes Sud.

FONTANEL B. & JACKOWSKI A. (2004), *Anna et le nouveau monde,* Paris, Actes sud.

FONTIMPE P. (2000), *Jean de La Fontaine de A à Z*, Reims, Éditions du coq à l'âne.

FOURNIER A. (1986), *Le Grand Meaulnes*, Paris, Fayard (première édition 1913).

FRANK A. (1977), *Le journal d'Anne Frank*, Paris, Livre de poche.

FROMENTAL J.-L. & HYMAN M. (1994), *Le cochon à l'oreille coupée*, Paris, Seuil.

GALLAND A. (1999), *Histoire d'Aladin et la lampe merveilleuse*, Paris, Gallimard Jeunesse.

GIONO J. & GLASAUER W. (2002), *L'Homme qui plantait des arbres*, Paris, Gallimard Jeunesse.

GODARD A. (2000), *Maman D'lo,* Paris, Albin Michel Jeunesse.

GRAVES R. & SENDAK M. (2003), *Le Grand Livre vert*, Paris, Gallimard Jeunesse.

GRIPARI P. (1980), *La sorcière de la rue Moufettard et autres contes de la rue de Broca,* Paris, Gallimard.

GRUNBERG J-C. (2006), *Le Petit Violon*, Paris, Actes Sud.

GUDULE (1997), *Le manège de l'oubli*, Paris, Nathan.

GUDULE (2005), *Bunker Café*, Paris, Flammarion.

GUTMAN C. (1999), *La folle cavale de touffe de poil*, Paris, Éditions Pocket Jeunesse.

GUTMAN C. (1997), *La maison vide,* Paris, Gallimard Jeunesse.

HEIDELBACH N. (2000), *Que font les petits garçons ?* Paris, Seuil Jeunesse.

HELGERSON M.-C. (1984), *Claudine de Lyon*, Paris, Flammarion.

HERMANN & MORPHÉE (2000), *Hé Nic, rêves-tu ?* Paris, Semic.

HEURTE Y. (1995), *L'horloger de l'aube*, Paris, Syros Jeunesse.

HITCHCOK A. & BEAUJARD Y. (1994), *Le perroquet qui bégayait*, Paris, Hachette

JAMES S. (1997), *Léon et Bob*, Paris, Édition Autrement.

JOHANSEN H. & BHEND K. (1999), *La poule qui voulait pondre des œufs en or*, Paris, Joie de lire.

KERLOC'H J.-P. & NORIN N. (2003), *La flute enchantée*, Paris, Didier Jeunesse.

KING-SMITH D. (2002), *Longue vie aux dodos*, Paris, Gallimard Jeunesse.

KIPLING R. (2000), *Comment le chameau acquit sa bosse*, Paris, Hachette Jeunesse, Collection Coté court (première édition 1902),

KLOTZ C. & BOIRY (1980), « *Mois de mai de Monsieur Dobichon* » dans *Drôle de samedi soir !,* Paris, Hachette jeunesse.

KLOTZ C. & BOIRY (2001), *Rue de la chance* dans *Drôle de samedi soir !* Paris, Hachette

KRISTOF A. (1987), *Le grand cahier*, Paris, Éditions du Seuil.

LATRILLE S. (2003), *Sur le chemin des merles,* Paris, L'épi de seigle.

LE CLEZIO J.-M.-G. (2001), *L'enfant sous les ponts,* Paris, Éditions Safrat.

LE PRINCE DE BEAUMONT J.-M. (2002), *La belle et la bête*, Paris, Gallimard Jeunesse.

LE TANH T.-M. & DAUTREMER R. (2003), *Babayaga,* Paris, Gautier-Laugueneau.

LEBEAU S. (2002), *Salvador : la montagne, l'enfant et la mangue*, Paris, Éditions Théâtrales.

LECUYER C. (2004), *Au temps des… grandes découvertes*, Paris, Nathan.

LECUYER C. (2004), *Au temps des… La Guerre 14-18*, Paris, Nathan.

LINDGREN A. (2001), *Fifi brin d'acier,* Paris, Hachette jeunesse (première édition 1945),

MADANI A. (1997), *Il faut tuer Sammy*, Paris, École des loisirs, coll. Théâtre.

MATHIEU F. (1996), *Le joueur de flute de Hamelin*, Paris, Le sorbier.

MAUCLER R. (2006), *Le lapin bleu*, Paris, Albin Michel.

MAUNOURY J.-L. GALERON H. (2000), *Nasr Eddin Hodja, un drôle d'idiot*, Paris, Møtus.

MAUPASSANT G. (1981), « La bête à Mait' Belhomme », dans *Neuf contes et nouvelles*, Paris, École des Loisirs (première édition 1885).

MOLIÈRE (1985), *Les précieuses ridicules*, Paris, Classiques Larousse.

MOLIÈRE (1990), *La critique de l'école des femmes*, Paris, Gallimard Jeunesse.

MOLIÈRE (1992), *Les femmes savantes*, Paris, Hachette Éducation.

MONTARDRE H. (1999), *Au pied du mur*, Paris, Éditions Milan poche.

MORGENSTERN S. (1999), *Joker*, Paris, L'école des Loisirs.

MORPUGO M. (2001), *Le secret de grand-père*, Paris, Éditions Gallimard Jeunesse.

MORPUGO M. (2005), *La trêve de Noël, Paris*, Éditions Gallimard.

MOURLEVAT J.-C. (1999), *L'enfant océan*, Paris, Éditions Pocket Jeunesse.

MUNTEAN M. (2006), *Surtout n'ouvrez pas ce livre !* Paris, Éditions Milan.

NADJA (2002), *Chien bleu*, Paris, L'École des Loisirs.

NIMIER M. (2001), *Charivari à Cot-Cot city* Paris, Albin Michel Jeunesse.

NOËL B. & LE FOLL A. (1998), *Sindbad le marin,* Paris, Éditions Actes Sud junior.

NOGUÈS J.-C. (2003), *Le faucon déniché,* Paris, Nathan (première édition : 1972).

NORDMANN J.-G. (2001), *Le long voyage du pingouin vers la banquise*, Lille, Éditions La fontaine.

OMBROSI O. & POLIAKOVA S. (2006), *Galilée, un œil dans les étoiles*, Paris, Seuil.

ORSENNA É. (2001), *La grammaire est une chanson douce*, Paris, Livre de Poche.

PAGNOL M. (2004), *La gloire de mon père*, Paris, Éditions Fallois (première édition : 1957),

PAPIN N. (2002), *Mange-moi,* Paris, École des Loisirs.

PASQUET J. & DAIGLE S. (2003), *Contes inuit de la banquise*. Sables d'Olonne, Éditions d'Orbestier.

PATRICK L. (2003), *L'auberge de nulle part,* Paris, Gallimard Jeunesse.

PEF (2001), *Une si jolie poupée*, Paris, Gallimard.

PENNAC D. (1992), *Comme un roman*, Paris, Gallimard Jeunesse.

PENNAC D. (1994), *L'œil du loup*, Paris, Nathan.

PENNAC D. (1997), *Kamo*, Paris, Gallimard.

PERRAULT C. (1979), *Le chat botté,* Paris, Flammarion.

PERRAULT C. (1994), *Petit poucet,* Paris, Mango.

PERRET P. (1991), *Le petit Perret des fables*, Paris, Éditions Jean- Claude Latès.

PINCHON J. (1991), *Bécassine pendant la grande guerre,* Paris, Lautier Languereau (première édition : 1916).

PINGUILLY Y. (1994), *Le ballon d'or*, Paris, Éditions Rageot.

PINGUILLY Y. (2005), *L'enlèvement de la Joconde*, Paris, Nathan.

PINGUILLY Y. (1998), *L'esclave qui parlait aux oiseaux*, Paris, Éditions Rue du Monde.

PONCELET B. (2001), *Chez elle ou chez Elle*, Paris, Seuil jeunesse.

POPP A. & PERRIER F. (2006), *Aventures de Piccolo saxo*, CD, label : Podis.

QUINTANE N. *(1999), Remarques,* Le chambon-sur-Lignon, Cheyne Éditions.

RAPAPORT G. (1999), *Grand-père*, Paris, Circonflexe.

RASCAL. (2005), *La boite à joujou*, Paris, Didier jeunesse.

RODARI G. & PEF (1999), *Scoop,* Paris, Éditions Rue du Monde.

ROWLING J.-K. (1998), *Harry Potter et l'école des sorciers*, Paris, Gallimard Jeunesse.

SAINT-EXUPÉRY (de) A. (1987), *Le Petit Prince*, Paris, Gallimard Jeunesse.

SAMPIERO D. & CZANECKI M. (2002), *P'tite mère*, Paris, Éditions Rue du Monde.

SANVOISIN É. (1996), *Le buveur d'encre,* Paris, Nathan poche.

SATYAJIT R. (1995), *Fatik et le jongleur de Calcutta*, Paris, Éditions Pocket Jeunesse.

SAUERWEIN L. & HYMAN M. (1993), *Le journal de Sarah Templeton*, Paris, Gallimard Jeunesse.

SEPULVEDA L. & HYMAN M. (1996), *Histoire de la mouette et du chat qui lui apprit à voler,* Paris, Seuil.

SERRES A. (2006), *Il était une fois, il était une fin*, Paris, Éditions Rue du Monde.

SERRES A. (2006), *La bibliothèque imaginaire*, Paris, Éditions Rue du Monde.

SHIPTON P.P. & BOUILLE P. (2000), *Tirez pas sur le scarabée*, Paris, Hachette

SIMÉON J.-P. & MELLINETTE M. (2001), *Un homme sans manteau,* Le Chambon-sur-Lignon, Cheyne Éditions.

SIS P. (2003), *Les trois clés d'or de Prague*, Paris, Grasset Jeunesse.

SKARMETA A. & RUANO A. (2003), *La rédaction,* Paris, Syros Jeunesse.

SMADJA B. & ROTH S.L. (1996), *La Cabane de l'oncle Jo,* Paris, L'École des Loisirs.

SNICKET L. (1999), *La désastreuse aventure des orphelins de Baudelaire*, Paris, Nathan

SOLOTAREFF G. & NADJA (1999), *Le petit chaperon vert*, Paris, L'école des Loisirs.

STEINER J. & MÜLLER J. (2003), *L'Ile aux lapins*, Paris, Mijade.

STIL A. (1997), *J'étais enfant au pays minier*, Paris, Éditions Sorbier.

TOURNIER M. (2004), *Pierrot ou les secrets de la nuit*, Paris, Gallimard Jeunesse.

UNGERER T. (2001), *Otto*, Paris, École des loisirs.

VALENTIN K. (1993), *La sortie au théâtre*, Paris, Éditions théâtrales.

VAN ALLSBURG C. (1982), *Jumanji*, Paris, L'École de Loisirs.

VAN ALLSBURG C. (1985), *Les Mystères de Harris Burdick*, Paris, L'École de Loisirs.

VAN ALLSBURG C. (1996), *L'épave du Zéphyr*, Paris, L'École de Loisirs.

VERNE J. (1872/2000), *Le tour du monde en 80 jours*, Paris, Nathan.

VIALLON J. (1999), « Le partage du jour et de la nuit » dans *Les contes du monde du théâtre*, Paris, Éditions RETZ.

VILLARD M. (2004), *Les Doigts rouges*, Paris, Syros Jeunesse.

WAETCHER F.K. (2003), *Le Loup rouge*, Paris, École des Loisirs.

WIESNER D. (2001), *Les trois cochons*, Paris, Éditions Circonflexe.

YOURCENAR M. (1998), *Comment Wang-Fô fut sauvé*, Paris, Éditions Flammarion.

YOURCENAR M. & LEMOINE G. (2002), *Comment Wang-Fô fut sauvé*, Paris, Gallimard.

ZENATTI V. (2007), *Adieu mes neuf ans*, Paris, L'école des Loisirs.

ZHA E. (2006), *La maison sur la digue*, Paris, Éditions du Rouergue.