



HAL
open science

Le français tel qu'on l'enseigne Étude des gestes professionnels de maîtres faisant lire un texte de littérature jeunesse au cycle 3

Catherine Dupuy

► **To cite this version:**

Catherine Dupuy. Le français tel qu'on l'enseigne Étude des gestes professionnels de maîtres faisant lire un texte de littérature jeunesse au cycle 3. Education. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2009. Français. NNT: . tel-00464095

HAL Id: tel-00464095

<https://theses.hal.science/tel-00464095>

Submitted on 15 Mar 2010

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 MONTPELLIER III-PAUL VALÉRY
Arts et Lettres, Langues et Sciences humaines et Sociales

Thèse

pour obtenir le grade de Docteur de l'Université Paul Valéry-Montpellier III

Spécialité : Sciences de L'Éducation (70^e Section)

Présentée et soutenue publiquement par

Catherine Dupuy

Le français tel qu'on l'enseigne
*Etude des gestes professionnels de maîtres faisant lire
un texte de littérature jeunesse au cycle 3*

Sous la direction de

**M^{me} et M. les Professeurs Dominique Bucheton
et Richard Étienne**

MEMBRES DU JURY :

Mme Dominique Bucheton, Professeur des Universités, IUFM Montpellier

M. Jean-Louis Dufays, Professeur à l'Université Catholique de Louvain

M. Richard Etienne, Professeur à l'Université de Montpellier P. Valéry

Mme Anne Jorro, Professeur à l'Université de Toulouse Le Mirail

M. Gérard Sensevy, Professeur à l'Université de Rennes.

Mai 2009



N° attribué par la bibliothèque

Remerciements

Aux enseignants et aux élèves des classes observées qui ont rendu possible cette recherche ;

À Dominique Bucheton pour son accompagnement riche et respectueux durant ces dernières années ;

À Richard Etienne pour ses conseils à des moments clés de cette recherche ;

À tous mes collègues du groupe de recherche ALFA, LIRDEF de l'I.U.F.M. de Montpellier ; et spécialement Jean-Charles Chabanne et Yves Soulé ;

À toutes les personnes avec qui j'ai eu des échanges et des critiques constructives à divers moments de ma recherche, Monique Desault, Emmanuelle Burr, Gilles Moutot, Alain Jean, Pasale Pouzoulet, mes collègues de la Formation Initiale et Continue, et enfin les maîtres formateurs du Comité de Lecture Littérature de Jeunesse.

« Or, ayant dessein d'employer toute ma vie à la recherche d'une science si nécessaire, et ayant rencontré un chemin qui me semble tel qu'on doit infailliblement la trouver en le suivant, si ce n'est qu'on en soit empêché ou par la brièveté de la vie ou par le défaut des expériences, je jugeais qu'il n'y avait point de meilleur remède à ces deux empêchements que de communiquer fidèlement au public tout le peu que j'aurais trouvé et de convier les bons esprits à tâcher de passer plus outre, en contribuant, chacun selon ses inclinations et son pouvoir, aux expériences qu'il faudrait faire, et communiquant aussi au public toutes les choses qu'ils apprendraient, afin que les derniers commençant où les précédents auraient achevé, et aussi joignant les vies et les travaux de plusieurs nous allussions tous ensemble beaucoup plus loin que chacun en particulier ne saurait faire »

Descartes, *Discours de la Méthode* (1637)

VI^o partie : « Choses requises pour aller plus avant en la recherche de la nature », p.58

Table des matières

INTRODUCTION..... 9

1. PRÉAMBULE	9
2. PROBLÉMATIQUE : L'OBSERVATION ATTENTIVE DES PRATIQUES ORDINAIRES DES ENSEIGNANTS, UN PASSAGE OBLIGÉ POUR LA FORMATION.....	10
2.1. Un parcours professionnel ordinaire mais singulier : du regard de la bibliothécaire à celui de l'enseignante.....	11
2.2. Une problématique située dans un collectif de recherches.....	11
2.3. Un cadre pour l'enseignement institutionnel de la littérature à l'école élémentaire.....	12
2.4. Une approche didactique praxéologique : observer les régulations didactiques du maître dans la situation d'enseignement au cycle 3	13
2.5. Quatre enseignants, un texte court et trois moments clés dans sa lecture.....	15
3. LA QUESTION DE RECHERCHE	16
4. TROIS VISÉES POUR CETTE RECHERCHE	19

PREMIÈRE PARTIE 22

LA DISCIPLINE LITTÉRAIRE ENSEIGNÉE : AU CŒUR D'UNE FORÊT DE CADRES THÉORIQUES..... 22

I. UN CADRAGE GÉNÉRIQUE : DÉLIMITATION ET PROBLÈMES THÉORIQUES	23
1. UNE POSTURE DE RECHERCHE	23
1.1. Le cadre ethnométhodologique	24
1.2. L'interactionnisme linguistique : un complément pour discriminer l'activité d'enseignement du maître en classe de littérature.....	27
1.3. La communauté discursive scolaire	29
1.4. La rencontre des théories de l'action avec les problématiques didactiques, disciplinaires et interactionnelles	30
II. QUESTIONS VIVES QUANT AUX POSITIONNEMENTS ADOPTÉS.....	34
1. DES QUESTIONS ISSUES DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS.....	34
1.1. Des problèmes cachés dans les savoirs (Halté, 1990).....	34
1.2. Des pratiques sociales de référence pour l'enseignement de la littérature ?.....	36
2. RÔLE DE LA DISCIPLINE DU FRANÇAIS : UN CATALYSEUR CULTUREL ?	39

2.1. Une matrice disciplinaire de l'enseignement de la littérature à l'école ?.....	39
2.2. La lecture littéraire approchée par les concepts de la compréhension/interprétation.....	42
3. DE FRAGILES ÉQUILIBRES DIDACTIQUES ET DISCIPLINAIRES	44
3.1. La lecture littéraire du groupe classe : les régulations écologiques par le maître	46
3.2. De l'importance « des effets contextes » de situation	46
3.3. Du relatif flottement conceptuel et méthodologique de la lecture littéraire.....	47
III. L'OBJET À ENSEIGNER : UN TEXTE COURT À LIRE	49
1. LA NOUVELLE : QUELS ENJEUX POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE JEUNESSE?	50
1.1. Un contexte épistémologique	50
1.2. Faire étudier en classe la nouvelle de littérature jeunesse ?	51
1.3. Le statut polyvalent du récit à l'école	52
1.4. Le texte à lire <i>Archimémé</i> de Bernard Friot : pourquoi le choix de ce texte ?	59
IV. UN CADRE D'OBSERVATION : LE MODÈLE DE L'AGIR ENSEIGNANT ADAPTÉ À L'ÉTUDE DES SÉANCES DE LECTURE DU TEXTE LITTÉRAIRE	79
1. ÉTUDE DE LA TÂCHE DOXIQUE : <i>FAIRE RENCONTRER LE TEXTE</i>	79
1.1. Poids du cadrage institutionnel	79
1.2. Poids de la culture professionnelle.....	81
1.3. Faire rencontrer le texte : des sous-tâches prévisibles pour le maître	84
2. ÉTUDE DE LA TÂCHE DOXIQUE : <i>FAIRE ÉTUDIER LE LEXIQUE</i>	86
2.1. Poids de la culture professionnelle dans l'étude de la tâche lexicale en lecture de texte littéraire	86
2.2. Poids de la dimension épistémologique de l'enseignement de la lecture pour faire étudier le lexique	88
2.3. Poids des mots à enseigner dans la lecture du texte littéraire <i>Archimémé</i>	91
3. ÉTUDE DE LA TÂCHE DOXIQUE : <i>FAIRE ÉTUDIER LES PERSONNAGES</i>	93
3.1. Poids de la culture professionnelle dans l'étude des personnages d'un texte littéraire...	93
3.2. Poids de la dimension épistémologique de l'enseignement de la lecture pour faire étudier les personnages.....	96

DEUXIEME PARTIE..... 100

METHODOLOGIES 100

I. CADRES MÉTHODOLOGIQUES POUR L'ANALYSE DU TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT	101
1. DES COMPROMIS CENTRÉS SUR L'AGIR ENSEIGNANT	101
1.1. Ni trop généraliser, ni trop émettre	102
1.2. Faire une photographie.....	103

1.3. Comparer pour approfondir l'observation.....	103
2. USAGES DU CONCEPT DE SCÉNARIO	104
3. UNE APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE MULTIDIMENSIONNELLE	108
II. PROCÉDURES AFFECTÉES AU RECUEIL DES DONNÉES.....	109
1. TERRAIN D'ÉTUDE	109
2. CARACTÉRISTIQUES DES ENREGISTREMENTS RÉALISÉS	110
3. DISPOSITIFS DE RECUEILS DE DONNÉES.....	111
3.1. Les enregistrements.....	111
3.2. Les collectes <i>in situ</i>	111
3.3. Les auto-confrontations.....	112
4. TRAITEMENT DES DONNÉES	112
4.1. Transcription des verbatims	113
4.2. L'échantillon définitif des données	113

TROISIEME PARTIE..... 117

RÉSULTATS..... 117

I. L'ÉTUDE DES SCÉNARIOS DES QUATRE SÉANCES DE LECTURE	118
1. ANALYSE SITUÉE DES SCÉNARIOS DES SÉANCES DE LECTURE MENÉES PAR LES QUATRE MAÎTRES	118
2. LA BASE DE L'OBSERVATION : LE SCÉNARIO ET LES PHASES	119
2.1. Configuration des scénarios à l'aide du protocole établi par l'observateur	120
3. PHASE DE DÉMARRAGE DU SCÉNARIO.....	124
3.1. Comparaison de la phase de démarrage entre les quatre maîtres.....	124
3.2. Quel style professionnel dans la phase de démarrage ?	125
3.3. Analyse des auto-confrontations à propos de la phase de démarrage.....	126
3.4. Bilan comparé sur la phase de démarrage : la singularité des acteurs à travers les choix des activités réalisées.	128
4. PHASE D' ACTIONS DU SCÉNARIO	129
4.1. Comparaison de la phase d'actions entre les quatre maîtres.....	130
4.2. Quel style professionnel dans la phase d'actions?	132
4.3. Analyse des auto-confrontations dans la phase d'actions	133
4.4. Bilan comparé sur la phase de démarrage : la singularité des acteurs à travers les choix des activités réalisées	137
5. PHASE DE CLÔTURE DU SCÉNARIO	138
5.1. Comparaison de la phase de clôture entre les quatre maîtres	140

5.2. Quel style professionnel dans la phase de clôture ?	141
5. 3. Analyse des auto-confrontations	142
5.4. Bilan comparé de la phase de clôture : la singularité des acteurs à travers l'analyse des choix des activités réalisées.....	146
6. INTERPRÉTATION DE L'ANALYSE DU SCÉNARIO DES SÉANCES DES QUATRE MAÎTRES	148
6.1. Interprétation à partir de chacune des phases du scénario.....	148
6.2. Que retenir sur le scénario des séances de lecture de texte de littérature ?.....	150
6.3. Conclusions sur le scénario des séances de lecture de texte de littérature.....	151
II. FAIRE RENCONTRER LE TEXTE : LA TÂCHE DOXIQUE MENÉE EFFECTIVEMENT PAR LES QUATRE MAÎTRES.....	152
1. INSTALLATION ET ÉVOLUTION DE L'ATMOSPHÈRE EN DÉBUT DE SÉANCE	153
1.2. L'étagage didactique : les micro tâches pilotées par les maîtres lors de la réalisation de la tâche doxique rencontre avec le texte	159
1.3. Synthèse des résultats de l'étagage didactique.....	161
2. CONCLUSIONS SUR L'ANALYSE DE LA TÂCHE DOXIQUE <i>RENCONTRE AVEC LE TEXTE</i>	162
III. FAIRE ÉTUDIER LE LEXIQUE : LA TÂCHE DOXIQUE CONDUITE EFFECTIVEMENT PAR LES QUATRE MAÎTRES.....	164
1. NIVEAU 1 : DE L'OBJET À ENSEIGNER À L'OBJET ENSEIGNÉ.....	164
2. NIVEAU 2 : COMMENT LES MAÎTRES EXPLIQUENT LES MOTS ?.....	167
3. NIVEAU 3 : LA TÂCHE LEXIQUE DÉFINIE SELON LES FORMES ÉNONCIATIVES	175
4. SYNTHÈSE GÉNÉRALE SUR LA TÂCHE FAIRE ÉTUDIER LE LEXIQUE	194
4.1. Stratégie du maître 1 Pierre	194
4.2. Stratégie du maître 2 Dominique	195
4.3. Stratégie du maître 3 Annick.....	195
4.4. Stratégie du maître 4 Jean-Luc.....	196
IV. FAIRE ÉTUDIER LES PERSONNAGES : LA TÂCHE CONDUITE EFFECTIVEMENT PAR LES QUATRE MAÎTRES.....	198
1. RÉALISATION DE LA SOUS-TÂCHE 1 : TRAITEMENT DIDACTIQUE DES OBSTACLES À LA LECTURE DES PERSONNAGES	198
1.1. Résultats : le traitement des obstacles didactiques de la lecture des personnages	200
1.2. Comparaison du traitement des obstacles didactiques de la lecture des personnages réalisée par les quatre maîtres	202
1.3. Interprétation de la lecture didactique des personnages : modélisation	206
2. RÉALISATION DE LA SOUS-TÂCHE 2 : QUALIFIER LES PERSONNAGES.....	206
2.1. Les maîtres enseignent-ils des savoirs sémio narratologiques sur le personnage d'Archimémé?.....	206
2.2. Résultats	208

3. RÉALISATION DE LA SOUS-TÂCHE 3 : INSTITUTIONNALISATION DES SAVOIRS SUR LA STÉRÉOTYPIE DES PERSONNAGES.....	220
3.1. Comment les maîtres font-ils lire les stéréotypes des personnages dans Archimémé ?..	220
3.2. Résultats de l'analyse : institutionnalisation des savoirs sur les stéréotypes des personnages du texte Archimémé.	222
3.3. Interprétation de l'efficiace des quatre maîtres dans l'exécution de la sous-tâche institutionnalisation des savoirs sur la stéréotypie des personnages.....	223
4. SYNTHÈSE SUR LA TÂCHE DOXIQUE FAIRE ÉTUDIER LES PERSONNAGES.....	226
5. SYNTHÈSE SUR L'ENSEMBLE DES RÉSULTATS GÉNÉRAUX OBTENUS.....	227
<u>BILAN : DISCUSSION ET PERSPECTIVES.....</u>	230
1. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	231
1.1. Rappel de notre point de départ.....	231
1.2. Sur les processus d'enseignement apprentissage du texte littéraire.....	232
1.3. Sur les cadres épistémologiques des disciplines de la lecture et de la littérature.....	240
1.4. Sur l'efficiace des enseignants.....	241
2. PERSPECTIVES POUR LA FORMATION.....	247
2.1. Projets pour le français tel qu'on l'enseigne et pour l'enseignement de la littérature au cycle 3.....	247
2.2. Le maître organisateur de la classe de littérature ?.....	249
<u>CONCLUSION.....</u>	256
LISTE DES TABLEAUX, FIGURES ET EXTRAITS.....	261
INDEX.....	263
<u>BIBLIOGRAPHIE (317 RÉFÉRENCES).....</u>	265

Introduction

1. Préambule

Comment les maîtres de l'école élémentaire lisent-ils des ouvrages de littérature de jeunesse avec leurs élèves lors des séances de lecture à l'école ? Comment font-ils apprendre à lire des textes littéraires ? Aménagent-ils et construisent-ils un rapport à la lecture de texte littéraire qui pourra continuer à se développer au collège ? Ces interrogations relèvent d'un questionnement général sur la manière de concevoir la relation entre les modes d'apprentissages des élèves et les modes d'enseignement des maîtres de la lecture de textes littéraires. Il est nécessaire ainsi d'analyser les circonstances particulières par lesquelles, depuis la parution des Instructions Officielles de 2002 - même auparavant au collège - et depuis beaucoup plus longtemps chez certains maîtres, un ensemble de pratiques ordinaires s'est mis progressivement en place. Il semble qu'elles n'ont été que très partiellement stabilisées par des dispositifs de formation ou par les orientations des Instructions Officielles restées jusqu'à présent relativement peu directives.

L'observation des pratiques quotidiennes de lecture de classes de cycle 3 permet de relever des évolutions récentes dans l'enseignement de la lecture en fin d'école primaire :

- tout d'abord la diffusion des titres de littérature de jeunesse dans les classes de cycle 3 ;
- le grand intérêt¹ manifesté par de nombreux maîtres à faire lire des romans et des albums de littérature de jeunesse qui ouvrent les corpus scolaires à l'édition jeunesse contemporaine ;
- les nombreux discours d'escorte formulés et partagés par ces mêmes maîtres.² Ils cristallisent et traduisent un ensemble de difficultés inhérent, semble-t-il, à l'enseignement de ces supports d'étude.

Mais ces œuvres nouvelles³ ne sont pas sans poser des problèmes interprétatifs importants devant lesquels les enseignants se retrouvent désarmés. Se considérant comme des non

1 On en veut pour preuve la multiplication des sites Internet où l'on trouve des analyses critiques d'ouvrages de littérature de jeunesse qui constituent autant de comités de lecture émanant par exemple des travaux de groupements d'enseignants lors des stages de formation continue.

2 Les discours que nous avons pu recueillir auprès des collègues enseignants et des enseignants débutants qui se préparent à l'épreuve de Littérature de Jeunesse du concours des Professeurs des Ecoles.

spécialistes de l'enseignement de la littérature, les maîtres, souvent, n'osent pas amorcer un travail interprétatif personnel à propos d'un texte à faire lire en classe. De plus, les enseignants n'ont que trop rarement l'occasion en formation professionnelle de rencontrer la production éditoriale récente qui ne cesse de s'accroître.

Les enseignants perçoivent bien les enjeux du socle commun de la culture humaniste : ils veulent y contribuer car ils sont sensibles à l'impact éducatif et culturel de l'enseignement de la lecture littéraire au cycle 3. Mais cela s'accompagne d'un certain nombre d'obstacles qui peuvent s'objectiver sur le terrain et émergent lors de discussions en formation continue.

C'est ce contexte d'arrière-plan, ici brièvement évoqué, qui a motivé la recherche présentée dans cette thèse. Elle s'inscrit dans un contexte institutionnel mouvementé : la maîtrise de la formation initiale. Cette thèse pose des questions théoriques, épistémologiques, didactiques et professionnelles relatives à l'enseignement de contenus didactiques spécifiques. Au-delà de son ancrage disciplinaire, elle espère contribuer au débat qui vise à asseoir la professionnalisation des maîtres sur des bases nouvelles permettant son renouveau et son développement.

2. Problématique : l'observation attentive des pratiques ordinaires des enseignants, un passage obligé pour la formation

Il est intéressant de chercher à comprendre en les décrivant les savoirs professionnels des enseignants mis en demeure d'enseigner la littérature à l'école élémentaire. Interroger cette professionnalité au quotidien pour en comprendre les logiques sous-jacentes ou les contraintes immédiates liées à la diversité des contextes scolaires et sociaux est apparu comme une nécessité. Comment en effet espérer faire évoluer, en formation des enseignants, une culture professionnelle si on ne prend pas le temps d'en comprendre les habitus enracinés ?

Mais avant d'entamer ce parcours au cœur du métier, faisons un bref retour en arrière sur notre propre parcours d'enseignante et de formatrice. Il éclairera, en partie, la nature des questions auxquelles cette thèse tente de répondre.

³ Le qualificatif dans œuvres nouvelles signale le décalage entre la production éditoriale massive et continue des œuvres de littérature de jeunesse et leur intégration progressive dans le cadre scolaire de l'enseignement de la lecture.

2.1. Un parcours professionnel ordinaire mais singulier : du regard de la bibliothécaire à celui de l'enseignante

Mon parcours professionnel qui a commencé par des fonctions de bibliothécaire et s'est prolongé en tant qu'institutrice, professeur de français au collège et formatrice en français à l'I.U.F.M. a permis de m'interroger sur les possibilités d'établir un rapport instrumenté, croisant la tradition des théories littéraires avec des modalités pédagogiques scolaires, pour faire lire les enfants et les élèves entre 5 et 15 ans.

J'ai donc travaillé en Diplôme d'Études Approfondies de Sciences de l'Éducation⁴ sur les dispositifs pédagogiques permettant de construire le rapport à la lecture et l'écriture. L'objectif de cette recherche consistait à mettre en évidence la notion d'*expérience culturelle* constitutive selon moi de l'activité du jeune lecteur.

Sans lâcher cet objet d'étude, je l'ai envisagé dans une dimension de formatrice en didactique du français dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants du secondaire.

Mais ce que nous désignons comme un questionnement personnel ne pouvait évoluer sans un partage avec « *un intellectuel collectif* » (Bourdieu, 2001 : 33-40).

2.2. Une problématique située dans un collectif de recherches

Ma participation aux travaux de groupes de recherche I.U.F.M./L.I.R.D.E.F. (Directrice, D. Bucheton) et ses composantes E.R.T. et A.L.F.A.⁵ (Directeur, J. C. Chabanne) m'a incitée à problématiser à la fois :

- le degré d'efficacité des outils didactiques : comment l'enseignement de la littérature de jeunesse à l'école peut-il donner du sens aux apprentissages de la lecture scolaire ?
- l'observation du travail de l'enseignant : peut-on mettre en évidence un certain nombre de conduites du maître et des élèves qui soient spécifiques de la classe de littérature de cycle 3 afin de dresser les contours de *l'agir professionnel*⁶ ?
- la question de la formation initiale des professeurs des écoles débutants à la fois non spécialistes de littérature de jeunesse : comment la didactique professionnelle des enseignants peut-elle prendre en charge des savoirs hétérogènes qui regroupent et combinent à la fois des

4 Le titre de notre D.E.A. est : *Une entrée culturelle identitaire : vers une approche divergente des pôles traditionnels de l'enseignement du français*, sous la direction de M.Tozzi et R.Etienne, Université Montpellier 3, septembre 2002.

5 Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique Éducation et Formation. Équipe de Recherche Technologique : conditions et difficultés d'entrée dans les apprentissages, les langages, vecteurs de la construction des savoirs, Activités Langage, Formation, Action.

6 Dans un premier temps nous définissons l'agir professionnel en tant que pratique professionnelle envisagée comme une action enseignante située dans le contexte d'enseignement apprentissage et que nous observons comme une expérience significative pour le praticien.

notions de théories littéraires, de didactique du français et de pédagogie de la lecture, des savoirs théoriques et épistémologiques, des savoirs didactiques sur la littérature et la lecture ainsi que des savoirs professionnels mis en œuvre.

2.3. Un cadre pour l'enseignement institutionnel de la littérature à l'école élémentaire

Il s'agit d'interroger le cadre d'enseignement de la littérature autant dans ses contours institutionnels que dans les situations concrètes des séances pédagogiques de littérature au cycle 3.

Une des préoccupations pédagogiques centrales de l'école élémentaire est de résoudre les difficultés de construction des compétences de lecture des élèves. La maîtrise de la lecture à l'école recommandée par les cadres institutionnels recouvre les domaines de recherche de la didactique du français transposés par l'expression *l'enseignement continué de la lecture en cycle 3*. Bien qu'il s'agisse d'une expression ancienne et utilisée principalement pour le collège, elle a été utilisée récemment dans *le Bilan de l'enseignement du français en Suisse Romande* (Aeby, et alii., 2004) rapportant les difficultés de lecture pour des élèves âgés entre 13 et 15 ans. Les auteurs de ce bilan définissent l'acte de lecture comme la mise en œuvre de connaissances, de procédures cognitives et métacognitives. Cette définition trop succincte laisse de côté l'apprentissage des procédures culturelles qui sont incluses de fait dans *l'acte de lecture*.

Ce que les recherches de R. Goigoux, (Goigoux, 2001) confirment. En accord avec les recommandations de l'Observatoire National de la Lecture, il est admis ainsi que le savoir lire des élèves quand il s'agit de prélever des informations explicites d'un texte, est construit depuis le cycle 2 par l'enseignement de la lecture. Mais il s'avère plus difficile de perfectionner ce savoir lire quand se complexifient le texte littéraire et les tâches de l'interpréter.

Pour mettre à la question si l'on peut dire, le cadre d'enseignement réel de la lecture de textes littéraires, d'autres dimensions pédagogiques sont à convoquer. Parmi les plus centrales, la dimension langagière. Elle est incontournable car elle correspond à l'ensemble des activités langagières orales et écrites mobilisées par le travail sur les textes littéraires étudiés en classe.

En reprenant les acceptions fondamentales de la notion d'*interaction* (Vion, 1992 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990), selon laquelle deux acteurs en présence activent une action langagière conjointe coopérative et/ou conflictuelle, on introduit l'hypothèse de l'existence de systèmes d'interactions spécifiques qui sollicitent la participation des acteurs, maîtres et élèves dans la situation d'apprentissage du texte littéraire qui demandent à être interrogée. L'hypothèse du développement de *l'expérience interprétative de littérature* par le maître n'amène t-elle pas à

penser que les interventions magistrales peuvent construire encore plus précisément les compétences cognitives, culturelles et identitaires des élèves ?

Pour illustration, le dispositif du débat interprétatif mené en co-activité langagière par le maître et les élèves n'active-t-il pas ces systèmes interactifs spécifiques et ne définit-t-il pas un registre sémiotique interprétatif qui émerge du cadre didactique de la discipline littérature ?

De fait, cela suppose qu'il existe une interaction didactique voire une interaction didactique spécifique appliquée à la lecture littéraire, sur laquelle il faudra revenir. Elle se joue sur un double registre :

1/ celui des modalités de l'enseignement continué de la lecture accompagnant les apprentis lecteurs du cycle 3. Or elles sont peu cernées.

2/ celui de l'apprentissage de l'expérience interprétative de textes littéraires des élèves. Or il est clair que les maîtres parviennent difficilement à réunir les objectifs conjoints de développement de compétences cognitives, culturelles, psychoaffectives et identitaires des jeunes lecteurs dévolues à l'enseignement de la littérature. Double problème donc.

Notre travail cherche à mettre en évidence les stratégies⁷ de lecture effectives des maîtres pour en noter la dynamique et voir dans quelle mesure l'ensemble des activités langagières autour des textes constituent des leviers d'enseignement apprentissage de la construction des registres sémiotiques partagés.

Ce travail nous a conduit à trois études spécifiques pour identifier les conduites du maître qui tentent :

1/ de faire rencontrer le texte, 2/ d'expliquer les mots du texte, 3/ de faire étudier les personnages.

Quelle est donc la stratégie interactionnelle menée par le maître ? Sous quelles formes apparaît l'étayage de la lecture faite par l'enseignant ?

2.4. Une approche didactique praxéologique : observer les régulations didactiques du maître dans la situation d'enseignement au cycle 3

Faire la classe, c'est pour le maître planifier des activités en amont qui sont ensuite réalisées dans la situation d'enseignement apprentissage. Ces activités sont héritées des pratiques quotidiennes des maîtres en classe. Elles ont modélisé au fil du temps les contours de la discipline d'enseignement de la lecture. On peut dire que les modalités pédagogiques construisent ainsi les éléments épistémologiques de l'enseignement de la lecture de texte

⁷ Une stratégie selon M.Fayol est « *une séquence intégrée plus ou moins longue et complexe de procédures sélectionnées en vue d'un but afin de rendre optimale la performance [...]* » (Fayol et alii, 1992 : 26).

littéraire à l'école élémentaire. Cela invite à réfléchir sur cet héritage professionnel à partir des rapports contenus/démarches, espace de la classe/espace socioculturel de la lecture et sur le rôle et les conceptions des enseignants et des élèves⁸.

Ces *construits sociaux* selon E.Goffman et J.R. Searle (Goffman, 1990 ; Searle, 1998) de l'expérience professionnelle déterminent des classes d'activité recommandées mais aussi acceptables dans la communication scolaire. En classe de littérature⁹, le maître est ainsi un opérateur qui met en œuvre sa préoccupation de faire lire le texte littéraire à ses partenaires élèves dans la situation complexe dans laquelle ils se trouvent réunis.

Ces construits sociaux ou « *intercalaires sociaux* » (Clot, 1999 : 34) partagés se révèlent lors des analyses de pratiques d'enseignants dans le cadre de la formation professionnelle d'enseignants.

On constate un genre professionnel qui se traduit par le séquençage habituel dans la conduite de la classe en cycle 3. Le schéma d'organisation d'une séance de lecture de texte littéraire s'organise en général à partir d'un enchaînement chronologique de phases : phase 1 : mise en contexte du texte à lire et découverte du texte par les élèves ; phase 2 : approfondissement de la lecture autour de points didactiques ; phase 3 : coda constituée d'un bilan collectif sur les significations produites à partir du texte lu.

Ce protocole qui appartient aux conventions admises peu ou prou par les enseignants en classe, est entériné en tant que pistes pédagogiques académiques par les Instructions Officielles de 2002. Il correspond à la trame de déroulement la plus plausible pour construire un espace de lecture co-construit en classe de littérature de cycle 3. Ainsi, les composantes culturelles de l'objet à enseigner sont comprises dans la phase 1. Les phases 2 et 3 fonctionnent pour traiter les interventions relevant de l'enseignement continué de la lecture dans lesquelles se mêlent les procédures de compréhension et d'interprétation du texte spécifiques à la lecture littéraire. Quant à savoir si cet enchevêtrement relève de l'enseignement apprentissage de la lecture littéraire, c'est ce que nous cherchons à discuter.

Une fois la dynamique du genre relevée, l'objectif est de cerner et décrire *les régulations didactiques et pédagogiques* opérées par le maître. Cette perspective, qui permet également d'en approcher la complexité, repose sur l'intérêt prêté aux systèmes d'interactions maîtres/élèves/pairs.

8 Précisons que nous inscrivons notre travail dans un paradigme de recherche qui s'intéresse aux « *processus interactifs contextualisés* » (Altet, 1998 ; Bru, 1994 ; Durand, 1996).

9 Nous appelons dès maintenant classe de littérature la situation d'enseignement apprentissages dans laquelle le maître de cycle 3 fait lire un texte littérature de littérature de jeunesse.

2.5. Quatre enseignants, un texte court et trois moments clés dans sa lecture

Le point de départ de ce travail est donc de chercher à voir précisément comment les maîtres font apprendre à lire des textes littéraires en espérant rendre compte de *savoirs pratiques professionnels* qu'il s'agit de traduire ensuite pour la formation des enseignants. (Beaude, Petitjean, Privat, 1996).

On a pris par conséquent comme objet d'étude la pratique de classe dans sa quotidienneté, c'est-à-dire le travail réel de quatre maîtres expérimentés. Ils font lire en cycle 3 lors d'une unique séance¹⁰ enregistrée par vidéo une nouvelle de littérature de Jeunesse : *Archimémé*, extraite d'un recueil de Bernard Friot paru en 1999 aux Editions Milan.

Les données recueillies sont les interactions verbales échangées dans la classe à partir du travail sur cette nouvelle. Le projet d'analyser le travail du maître *in situ*, implique donc d'observer les régulations pédagogiques au long des phases du déroulement de la séance.

On a aussi choisi méthodologiquement de porter l'attention sur certains moments spécifiques. Certains relèvent de nœuds didactiques dus aussi bien à leur nature complexe qu'à leur récurrence dans toute séance ordinaire de lecture de texte littéraire. Le choix d'observation a ainsi sélectionné plusieurs focus dont nous allons détailler la nature dans les différentes phases du protocole pédagogique relevé précédemment : la découverte du texte faite par la classe appelée *la rencontre avec le texte*, les processus de compréhension et d'interprétation autour de *l'étude du lexique* et enfin *l'étude des personnages*. Cette sélection correspond à ce que nous considérons comme *des activités magistrales clés et/ou prototypiques*. Dans une séance de lecture de texte littéraire, elles correspondent aux *tâches doxiques*¹¹ qui ont pour fonction de résoudre divers problèmes qui ne manquent pas de se poser.

La rencontre avec le texte soulève des problèmes qui relèvent globalement de processus d'acculturation à l'écrit littéraire.

Dans *l'étude du lexique*, c'est la tâche magistrale de pointage des usages spécifiques de la langue littéraire qui prévaut.

L'étude des personnages, fort complexe, vise à la fois le repérage des relations, transformations des personnages de la fiction mais renvoie aussi à un travail proprement

10 Cette unique séance peut se justifier par le fait qu'il s'agit d'une nouvelle littéraire de jeunesse particulièrement courte d'une quarantaine de lignes. Mais aussi nous avons choisi d'étudier et de chercher à modéliser une observation « *dans une logique d'étude de temps didactiques courts* » (Schubauer et alii, 2007: 57). Une toute autre logique de recherche aurait consisté à prendre en compte une temporalité longue et sur des objets à enseigner tels qu'une œuvre intégrale de roman de littérature de jeunesse.

11 Nous définissons ici la tâche doxique comme des gestes professionnels standards non questionnés. Nous préciserons plus loin cette expression (p. 26).

narratologique générique où les personnages sont des concepts qu'il faut apprendre à manipuler pour se doter d'outils pour l'interprétation.

3. La question de recherche

La question générale de la thèse est donc la suivante : comment quatre maîtres expérimentés font-ils lire un texte court de littérature de jeunesse ?

Le problème consiste alors :

1/ à voir comment émergent les contraintes institutionnelles et didactiques ainsi que l'activité réelle du maître quand il fait lire un texte court lors d'une séance qui a priori ne départage pas les cadres disciplinaires de la lecture continuée et de la lecture littéraire.

2/ à mesurer comment le maître régule les contraintes de la situation qui typifie des styles professionnels.

3/ à adopter une démarche comparative entre les quatre enseignants qui oblige au niveau méthodologique à adopter plusieurs postes d'approche, pour parvenir à élaborer *des descripteurs* qui puissent objectiver des savoirs professionnels, qu'il sera nécessaire en formation de questionner et éventuellement de transformer.

L'objet principal de cette recherche relève en grande partie de ce que les sciences humaines et la sociologie des trente dernières années en particulier ont nommé « *le sens pratique des acteurs* » (Bourdieu, 1980) ou *leurs logiques pratiques* (Lahire, 1998) au sein d'un champ d'activités réalisées. Il se caractérise en structures objectives se manifestant sous la forme de régularités statistiques, de pratiques et de structures incorporées.

On présuppose que ce sens pratique contient des savoirs sous-jacents intégrés à l'action enseignante. Si on a déjà annoncé que les prescriptions des Instructions Officielles 2002 étaient incitatives pour un enseignement renouvelé de la lecture littéraire, elles apparaissent paradoxalement peu précises au-delà de dispositifs connus comme le débat littéraire déjà cité. Les maîtres dans leur classe se sont donc forcément débrouillés pour insérer des modes de lire de la littérature ajustés au contexte de la séance.

C'est ainsi que chercher à sonder la nature et la spécificité des savoirs professionnels d'expérience dans des contextes ordinaires relève, il nous semble, d'une investigation qui met à l'épreuve leur possible didactisation.

La recherche en situation part de l'observation du terrain pour aller vers une formalisation théorique. Elle inscrit des présupposés théoriques qui devant les pratiques réelles se retrouvent modifiés ou remis en cause. C'est donc à un double mouvement inductif et déductif lors de plusieurs étapes de la recherche que nous avons procédé. Les différentes hypothèses sont le

résultat à la fois de nombreuses observations du terrain et des données empiriques recueillies ainsi que de la progressive construction du cadrage méthodologique.¹² Elles concernent quatre dimensions principales.

– La première hypothèse considère *la typicité de la professionnalité du maître en classe de littérature à l'école*. Posant la multidimensionnalité de la situation d'enseignement apprentissages du texte littéraire, il est d'abord nécessaire d'utiliser un outil de lecture *le scénario* qui permet de reconstituer en la résumant les jalons temporels de la séance. C'est donc sur la structuration temporelle, en somme une trame de synopsis commune à chacun des maîtres mais implicitement reconnue par les collectifs des maîtres faisant lire de la littérature de jeunesse, que l'analyse méthodologique externe permet de mettre à jour.

– La deuxième hypothèse conduit à envisager *l'aspect didactique à travers l'objet d'étude*. Elle pose que faire lire un texte littéraire peut être perçu par le maître à travers le filtre du cadrage épistémologique d'un habitus professionnel qu'il a intériorisé dans son parcours professionnel et croisé avec son propre rapport identitaire à la littérature. L'analyse didactique a priori de la nouvelle *Archiméme* donnera un référentiel global qui permettra de mesurer la partition à faire entre la dimension lecture en tant que cadre d'apprentissages techniques de la lecture et lecture littéraire en tant que construction des apprentissages chez les lecteurs de littérature. Les maîtres s'appuient-ils sur les cadres disciplinaires de l'enseignement de la lecture avec ses logiques et ses contenus particuliers ? Ou bien les maîtres définissent-ils par leurs gestes professionnels, les contours déterminants d'un enseignement de la littérature au cycle 3 ?

– La troisième hypothèse est de dire que *les moments de co-activité ne sont pas si nombreux* : le maître s'activant à relancer sans discontinuer la genèse des significations chez les élèves, finit par adopter un système d'étayage surplombant néfaste au retentissement émotionnel et esthétique du texte sur la communauté de lecteurs, qui s'avère peu propice à l'installation de conduites interprétatives.

– Pour la quatrième et dernière hypothèse, il convient aussi d'explorer *les conduites du maître selon un certain nombre de rapports à des logiques profondes* qui participent au pilotage de la séance. Si la situation peut rendre possible le surgissement de moments didactiques heureux et riches en progressions interprétatives, il se peut aussi que les enseignants en situation de lecture de texte littéraire engagent un certain nombre de comportements réactifs qui sont loin d'être conscientisés. Leur propre rapport à la littérature¹³ peut être brouillé par des pratiques

12 Celui-ci s'appuie sur la dynamique de la lecture plurielle du fait éducatif. (Marcel & Rayou, 2004 ; Marcel, 2002 a et b).

13 Dans le concept de « rapport à », nous suivons la définition de C. Barré de Miniac & Y. Reuter, (2000 : 18-23) qui consiste en « une orientation ou disposition d'une personne à l'égard d'un objet et à l'égard de la mise

personnelles de lecture influencées à leur tour par des représentations professionnelles sur ce que peut être la littérature scolaire et son usage en classe. Il est donc primordial de chercher à comprendre comment le rapport à la littérature de l'enseignant peut être façonné par l'intégration plus ou moins conscientes d'outils pédagogiques plus ou moins hétérogènes, grappillés en autoformation ou lors d'échanges de pratiques entre pairs, dans des cadres informels ou institutionnels.¹⁴

On le voit, l'ensemble des hypothèses consacre plusieurs entrées différenciées sur le recueil des données. Elles délimitent donc un cadre d'observations en tant que garde-fou méthodologique.

Les hypothèses questionnent les données qui peuvent renseigner sur la culture professionnelle de l'enseignant de littérature de cycle 3.

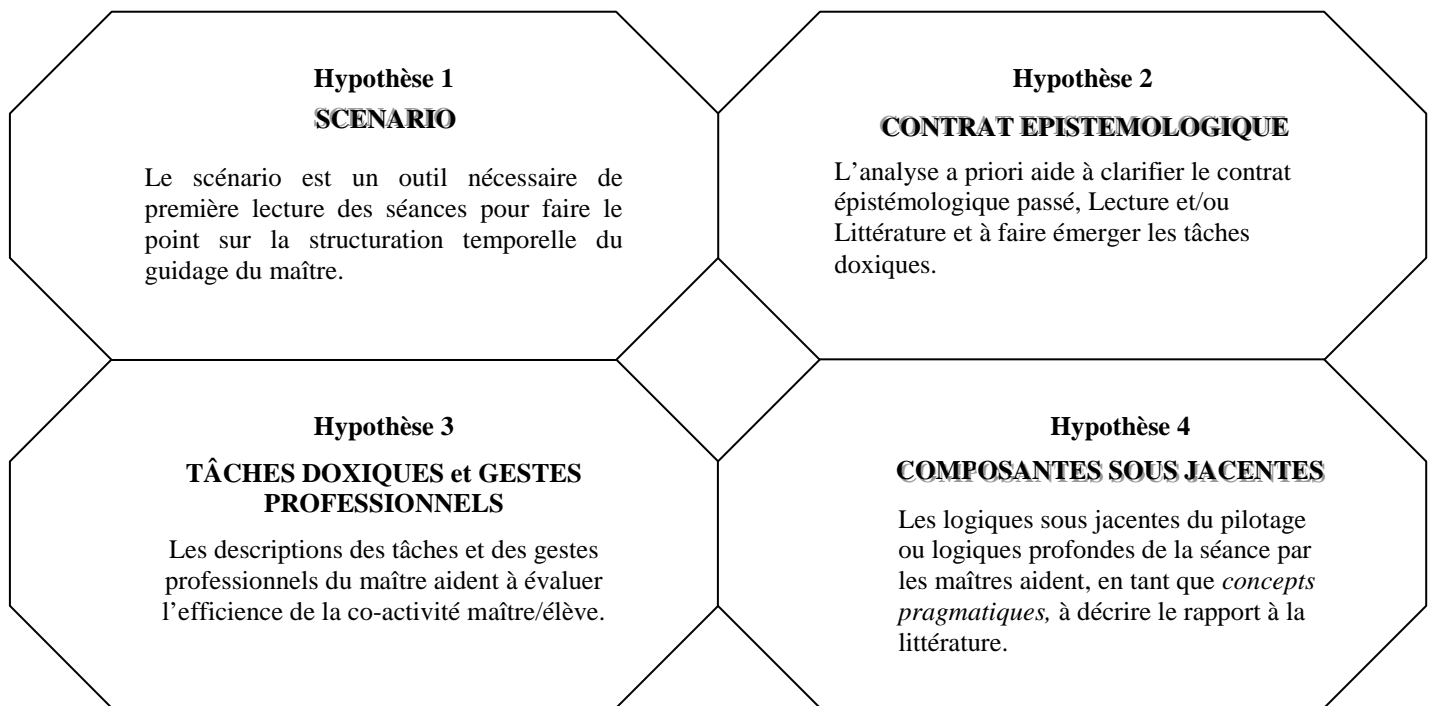
Les quatre hypothèses inscrivent, pour la première, *l'organisation séquentielle du travail du maître* propre à la séance de lecture de texte littéraire. Pour la seconde, *les contenus disciplinaires* dans la proportion enseignement de la lecture et/ou de la littérature. En ce qui concerne la troisième hypothèse, c'est la fonction de *la conduite partagée des différents lecteurs* sur les significations du texte littéraire qui est analysée. Enfin la quatrième veut souligner *l'importance de la culture littéraire du maître* en mettant en évidence quelques constituants de son capital personnel de stratégies pédagogiques en rapport avec son propre rapport à la littérature. A chaque hypothèse vont correspondre des outils de recherche.

Le scénario temporel restituera lors de l'approche externe la structure temporelle des interventions du maître. L'analyse a priori du texte *Archiméme* tentera de délimiter et indiquera *les trois tâches doxiques* à étudier de plus près. L'observation des interactions maîtres/élèves/pairs marquera une approche interne qui renseignera sur l'exécution des tâches doxiques : *rencontre, lexique et étude des personnages*. Pour la quatrième hypothèse on verra que les données complémentaires des discours des enseignants sur leur propre pratique nous serviront à préciser davantage le scénario des verbalisations des séances.

On spécifiera les descripteurs particuliers à chaque type de données analysées : scénario, tâches et sous-tâches du maître, concepts pragmatiques et enfin gestes professionnels. Le schéma ci-dessous résume les focalisations des observations à partir des quatre hypothèses.

en oeuvre pratique de cet objet dans sa vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle». Les quatre dimensions affective, axiologique, cognitive et praxéologique sont présentes.

14 Hétérogènes parce ils ont été récemment empruntés et assimilés à la pratique. D'un usage singulier car transformés par la pratique journalière. D'un usage conscient plus ou moins approximatif sachant qu'ils peuvent avoir été intégrés à la pratique du maître depuis longtemps et de ne plus être interrogés. Si ces outils pédagogiques sont devenus des instruments pédagogiques qui se sont figés, il semble opportun d'analyser ce qui se constitue comme autant de zones d'ombres à éclairer pour en étudier leur complexité.



4. Trois visées pour cette recherche

Des visées transformatrices : l'enchâssement de nos préoccupations

1/ Identifier l'arrière-plan culturel nécessaire pour l'enseignement de la littérature au primaire

Alors que l'enseignement de la littérature évolue fortement dans l'enseignement secondaire, alors que les sciences humaines ont subi des recompositions qui effacent en partie les contours des disciplines historiques, alors que les spécialités dans l'étude des processus d'acquisition de la lecture se multiplient sous l'impulsion des travaux des sciences cognitives, comment ne pas considérer que l'enseignement de la littérature n'apparaisse, à l'instar de l'enseignement des arts, comme un supplément d'âme accordé par les prescriptions ou comme une composante de la culture humaniste qui a du mal à s'articuler avec la formation des élèves et des enseignants ?

Cette question s'arrime sur un constat fait tout au long de notre expérience professionnelle de bibliothécaire, d'institutrice et de professeur de français de collège qui a mis en évidence un certain nombre de difficultés à faire lire et interpréter de la littérature à l'école.

2/ D'une visée praxéologique en tant qu'avant plan du «laboratoire» des pratiques observées...

Que font alors les maîtres de cycle 3 dans leurs classes quand ils inscrivent la rubrique Littérature dans leur emploi du temps? Font-ils de l'enseignement continué de la lecture, de la lecture de littérature? Font-ils apprendre à lire, c'est-à-dire à déchiffrer, à comprendre à interpréter à se poser des questions de culture littéraire, des questions existentielles? Ou bien contribuent-ils à pacifier la classe grâce à l'objet livre? Font-ils apprendre à parler sur, à commenter, à importer dans l'école des pratiques sociales de référence de la littérature? (Martinand 1987; Arrivé, 1973).

Autant de questions, autant d'idées qui tentent d'être mises à l'épreuve des faits et de l'analyse minutieuse du terrain grâce à l'élaboration d'une matrice méthodologique.

3/ A la théorisation qui permet d'identifier des savoirs professionnels: une perspective en route.

On vise à décrire des pratiques de l'enseignement de la lecture de textes littéraires au cycle 3 afin d'interpréter les données de quatre séances de lecture enregistrées. Tout en ne prétendant pas tout expliquer. Les données sont trop peu importantes et les causes sont forcément multiples. Il s'agit d'interpréter les faits sans préjuger qu'il y aura une réponse globale.

Les hypothèses sont contextualisées car dépendantes du matériau. C'est en regardant les maîtres expérimentés enseigner le texte littéraire qu'on saura ce qu'ils font et comment ils le font. On présuppose un écart entre les prescriptions institutionnelles et la réalisation effective. L'analyse des données va permettre de faire un premier niveau de généralisation. Il y aurait des régularités dans la conduite d'un enseignement de la lecture et il y aurait une cohérence dans l'action qui serait racontable par le praticien réflexif. Cela permettrait de tirer un concept *le genre professionnel de lecture de texte littéraire* qui existe dans le cadre de la théorie de l'agir enseignant (Jorro, 2002; Bucheton, 2005). Cette hypothèse introduit une démarche déductive puisque le concept de genre professionnel est stabilisé par la théorie ergonomique (Clot, 1999; Pastré, 1999). Mais aussi une démarche inductive fournie par un deuxième niveau qui décrit la pratique enseignante selon une généralisation à partir de l'analyse des tâches des enseignants. En bref la recherche tend à se soumettre à «*la logique de la théorie de l'enquête*» (Dewey, 1967).

La portée de la recherche tente d'ouvrir la possibilité de théoriser des savoirs professionnels en liant les ancrages théoriques, épistémologiques, didactiques et professionnalisants.

Dans les chapitres 1 à 4 de la première partie, les cadres théoriques de la recherche seront dressés pour aborder les principaux traits institutionnels didactiques et professionnels relatifs à l'enseignement de la lecture littéraire à l'école primaire.

Dans les chapitres 1 et 2 de la deuxième partie, le cadre méthodologique sera précisé afin de documenter sur l'organisation des observations de la situation d'enseignement des séances que nous avons menées.

Dans les chapitres 1 à 4 de la troisième partie, nous livrerons les résultats de nos analyses à partir de l'étude des scénarios et des trois tâches doxiques : *rencontre avec le texte, étude du lexique, étude des personnages*.

La synthèse générale de la quatrième partie mettra en perspective l'ensemble des résultats. Elle introduira aussi une discussion afin d'élargir la réflexion sur les pratiques dites ordinaires des enseignants dans la situation d'enseignement de la lecture littéraire autour de propositions de formation professionnelle.

PREMIÈRE PARTIE

**La discipline Littérature enseignée : au
cœur d'une forêt de cadres théoriques**

I. Un cadrage générique : délimitation et problèmes théoriques

Forcément incomplète, la présentation du cadre théorique tente de faire néanmoins émerger des éléments susceptibles d'être réinvestis¹⁵ pour l'étude de l'enseignement apprentissage de la littérature à l'école élémentaire. La revue de littérature convoquée constitue une recension des travaux de disciplines dites contributoires¹⁶ à l'analyse des savoirs professionnels dans la classe de lecture et de littérature. La didactique du français a depuis longtemps analysé l'immensité de ce champ (Chiss, David, Reuter, Bucheton, 1995). En croisant celui de l'ergonomie, il s'est encore élargi aujourd'hui.

Quels sont parmi les champs théoriques les travaux contributoires qui peuvent servir à mieux définir l'objet de recherche, les savoirs professionnels du maître en classe de littérature ? Dans la dernière partie de synthèse de l'exposé, il s'agira de montrer qu'ils peuvent s'inclure dans le champ de la recherche didactique.

1. Une posture de recherche

*Trier et choisir*¹⁷

Notre posture théorique a consisté à trier et choisir des travaux de recherche complémentaires qui arrivent à relier les trois pôles du système didactique : Elève/Savoir/Maître. S'il a semblé important de retenir dans l'apport de la didactique du français, la singularité de quelques unes des notions comme *le contexte* et les *pratiques sociales de référence* ; il est apparu comme tout autant crucial de compléter par les apports des travaux de références qui permettent de catégoriser de façon générique l'agir des acteurs d'une situation. *La multimodalité* de la situation observée (Mondada, 1995, 1998a, 1998b) constitue selon nous une des notions phares qui est fondatrice pour appréhender structurellement l'observation interactionnelle de

15 Rappelons que notre étude envisage la perspective de la formation des enseignants à l'enseignement de la littérature à l'école élémentaire. Dans un travail de recherche, un cadre théorique peut positionner le chercheur et donner quelques résultats. Le cadre théorique peut aussi être réévalué, infléchi et donc réinvesti quand il peut être transposé dans le domaine de la formation.

16 Les disciplines contributoires à l'assise « scientifique » de la recherche didactique comme l'ethnographie, l'interactionnisme, la sociologie culturelle entre autres.

17 Nous avons comme référence théorique d'arrière plan les travaux de Bruno Latour (1988). Cet épistémologue des sciences a explicitement évoqué que le travail de recherche consistait avant tout à apprendre à trier les données et donc à savoir rejeter celles qui n'apparaissaient pas nécessaires. Nous pensons que cette manière de faire peut être suivie aussi bien pour les matériaux empiriques collectés que pour les champs théoriques qui construisent un cadre d'observation. Mais sachant que pour notre part nous avons déjà sélectionné un corpus de séances au nombre restreint de quatre et des données complémentaires d'auto-confrontations des maîtres et des élèves.

la situation d'enseignement apprentissage. Un certain nombre de notions clés issues des travaux de l'analyse du travail complète le cadrage sur l'acteur enseignant.

Un autre trait de la posture théorique a cherché à compléter le cadrage d'appui par des concepts existants dans le champ de la didactique de la littérature. Le texte littéraire et sa conceptualisation par les théories littéraires, le sujet lecteur,¹⁸ la lecture littéraire et la transaction entre *droits du texte et droits du lecteur* (Rosenblatt, 2006) sont, il nous semble, des éléments significatifs.

Le problème qui se pose ensuite est de savoir comment coordonner l'ensemble des références choisies et triées.

Elargir et Articuler

De façon empirique, on constate bien souvent que les analyses de l'action enseignante s'avèrent décevantes pour interroger l'écart entre la tâche prescrite et la tâche réalisée par le maître ainsi que les effets en terme d'apprentissages. On peut avancer que les didactiques du français et de la littérature sur l'enseignement de la lecture ne se sont pas intéressées prioritairement dans le passé aux pratiques effectives des maîtres. Cette question émerge relativement récemment¹⁹. Elles ont globalement privilégié l'étude des savoirs en jeu et les compétences langagières des élèves. Notre approche va essayer de dessiner *un paysage théorique* à partir duquel les pratiques effectives des enseignants en situation d'enseignement de lecture de texte de littérature de jeunesse en cycle 3 puissent être mis en valeur.

1.1. Le cadre ethnométhodologique

C'est à partir de la phénoménologie de Husserl (Natorp & Servois, 2002), théorie qui consiste à vouloir contempler le monde avant de le transformer que le courant ethnométhodologique s'est proposé de jeter une nouvelle perspective sur les choses, attentif à leur manière d'apparaître, et soucieux de pointer leur multiplicité. Il consiste à étudier les méthodes avec lesquelles les membres d'une société, élaborent le sens de leur environnement social. Les études ethnométhodologiques : « [elles] *analysent les activités de tous les jours comme des méthodes que les membres utilisent pour rendre ces mêmes activités visiblement rationnelles* » (Garfinkel, 1984 : 65).

Plus tard d'autres recherches ont porté sur la classe (Mehan, 1979 ; Coulon, 1993 ; Perrenoud, 1994). La notion de sens co-construit concerne la préoccupation majeure du chercheur

18 Celui-ci peut être aussi bien l'élève que les maîtres alors lecteurs de littérature.

19 Entre autres le colloque International : « Quelle formation professionnelle pour l'avenir ? Quelle place et quel rôle pour l'Université ? En collaboration avec le LIRDEF, équipe d'accueil de l'IUFM de Montpellier : 15,16 et 17 septembre 2005 : organisation des 9èmes rencontres du Réseau Education Formation (REF).

ethnographe qui observe des interactions dans la classe comme autant de phénomènes saillants. La négociation de sens et les frontières individuelles et collectives de la transmission culturelle sont inscrites dans la transaction professeur/élève de la situation d'enseignement. Les leçons sont organisées selon des procédures mobilisées par l'enseignant pour réaliser ses objectifs. H. Mehan met en évidence la co-intervention de l'enseignant et des élèves qui produit le caractère organisé des leçons. C'est un ordre organisationnel qui correspond à une régulation des places et rôles énonciatifs du maître et des élèves. Cet ordre donne lieu parfois à des interventions de la part de l'enseignant, face à des ruptures dans le fonctionnement prévu. Prenant des informations dans la situation, le maître réagit aux *imprévus* (Jean, 2008) et effectue le travail de rétablissement de l'ordre de la situation d'enseignement.

Qu'en déduire pour notre propre recherche : donner à voir le non vu à partir de la tâche didactique

– Il s'avère légitime d'observer la situation en classe en tant que cadre construit par les intervenants. Des savoirs et des significations sont créés par la situation. Celle-ci fait émerger *la matière didactique et pédagogique* à partir de laquelle du sens s'élabore.

Ce cadre suppose que l'observateur fasse entrer dans le jeu interactionnel des variables descriptives pour rendre compte du sens de la situation tel qu'il se constitue. Les objets d'étude dans le cadre ethnométhodologique doivent être selon H. Garfinkel (op.cit : 57) « *rapportables, descriptibles, observables, résumables à toute fin pratique* ».

– Il s'agit pour le chercheur d'adopter sciemment une posture de suspension, reflétant une conduite phénoménologique devant les données empiriques qu'il examine. Ainsi, la notion de réflexivité est une notion précise dans le courant ethnométhodologique. Elle se définit comme la capacité de chacun à interpréter les signes, c'est-à-dire les phénomènes observables dans les comportements qu'il observe pour construire du sens.

– Pointer que les phénomènes observés sont pourvus d'une organisation qui leur sont propre apparaît comme une idée fructueuse. Elle renvoie aux *ethnométhodes*²⁰(Garfinkel, 1967 ; 2006) qui forment l'ensemble des activités impliquées dans le cadre de l'interaction. Susceptibles d'être objet de négociations qui peuvent être partagées, elles relèvent des processus que les membres d'un groupe utilisent pour mener à bien leurs *actions pratiques* sans y attacher une attention spécifique. L'interprétation du texte littéraire devient alors une co-interprétation difficilement prédictible.

¹⁹ Garfinkel définit les *ethnométhodes* comme « *les procédés ordinaires et ingénieux que les membres de ce groupe utilisent en les considérant comme connus et allant de soi pour l'accomplissement continu des activités concertées de la vie quotidienne* » (Lallement, 2006 : 230).

Le courant ethnométhodologique renvoie ainsi à la question de la possibilité de la connaissance des actions pratiques des enseignants. Si nous supposons qu'il y a une logique pratique portée par les membres de la communauté de la situation scolaire, c'est que nous pensons qu'elle peut édicter des règles, des comportements, des processus et des activités conduits par un registre de valeurs, d'opinions, de préjugés concrétisés par des routines dans « le vécu » d'enseignement et par lesquels les maîtres établissent des modes d'interprétations de la situation d'enseignement qui peuvent ne jamais être mis en perspective. Voici ce que nous retenons comme définition quand nous employons l'expression *tâche doxique* déjà évoquée (p. 15). On pourrait convoquer le cadre de la théorie de la connaissance et détailler dans leur dimension proprement philosophique les réflexions d'Husserl (op.cit) pour qui la conscience de l'acte accompli par un sujet s'appuie sur une conscience d'agir ancrée dans le jugement préétabli que constitue la doxa.

Nous en restons donc à avancer que *la tâche doxique*, c'est-à-dire la potentialité d'action du maître construite avec le poids de l'action conforme de la logique pratique, constitue d'une part le réservoir des injonctions d'origines diverses de la recherche didactique des Instructions Officielles mais aussi d'une demande sociale sur les apprentissages en lecture par exemple et d'autre part le filtre à travers lequel la situation d'enseignement sera observée par les inspecteurs, les formateurs et les enseignants eux-mêmes.

Cependant, le projet général de recherche basé essentiellement sur le courant ethnométhodologique ne conduirait-il pas à décrire tout en minorant une explication ? (Quéré & Barthélémy, 2007)²¹.

En rapport avec nos données collectées, il faut donc insister sur le fait que la situation de classe de littérature telle qu'elle a été enregistrée à partir du contexte créé par les quatre maîtres inclut potentiellement l'ensemble des formes sociales de l'enseignement de la lecture littéraire saisies dans leurs formes ordinaires. Il s'agit alors de nommer, c'est-à-dire de décrire les phénomènes relatifs à la communication scolaire à propos de la lecture d'un texte littéraire.

C'est dans le paragraphe suivant qu'on peut voir que l'interactionnisme linguistique peut servir de recours pour compléter les composantes du cadre théorique.

21 L. Quéré avance que l'ethnométhodologie de Garfinkel a pour projet d'éviter les interprétations superflues ainsi que les analyses conceptuelles totalisantes. Pour notre part, nous visons à inférer certains faits d'après nos observations à l'aide de concepts que nous avons rassemblés.

1.2. L'interactionnisme linguistique : un complément pour discriminer l'activité d'enseignement du maître en classe de littérature

Accorder une place à l'apport de l'analyse conversationnelle dans ce chapitre théorique, c'est voir en quoi ce domaine linguistique peut contribuer à mieux envisager la perspective de recherche qui est de discriminer l'activité d'enseignement du maître en classe de littérature.

Relié historiquement au domaine de l'ethnométhodologie, l'interactionnisme linguistique (Sachs ; Jefferson ; Schlegoff, 1974) recouvre divers contenus de recherches. On doit aux chercheurs comme A. Coulon et P. Bange (1992) entre autres, d'avoir entrepris une description de la diversité des performances verbales de différentes communautés marquant par là les variations culturelles à travers les réussites et ratés de la conversation.

La complexité de la situation d'enseignement apprentissage rend difficile la saisie des composantes linguistiques de la communication et l'évocation de la médiation sociale comme facteur de développement de la communication entre interlocuteurs. C. Kerbrat Orecchionni (1998) définit dans son ouvrage *Les interactions verbales* les contraintes de l'interaction. Les marqueurs conversationnels se structurent en tours de parole, en signes verbaux para verbaux et non verbaux. La grammaire de l'interaction décrite par les équipes suisses (Roulet, 1999a. 2000b) décompose les structures hiérarchisées des séquences en épisodes emboîtés. Le prototype de l'interaction se constitue en découpage d'une séquence qui comporte une ouverture, des blocs d'échanges et une clôture. L'interaction est la plus petite unité dialogale de l'échange. L'interaction de nature dialogale produit des actes de langage qui ont des effets sur l'interlocution (Reboul & Moeschler, 1998).

Si on suit l'énoncé de E. Goffman pour qui « *le mot prononcé ne se trouve que dans l'échange verbal* » (1987 : 85), on sollicite le concept de *dialogue responsif* issu des travaux de Bahktine (Bres & Verine, 2002) comme jalon d'observation des séances recueillies.

L'interaction constitue par conséquent une base d'observation qui donne à voir les structures des échanges entre l'enseignant et les élèves dans la classe. Les travaux de l'interactionnisme social pourraient également apporter des éléments de conceptualisations pour l'observation de l'activité d'enseignement en classe de littérature. Chez F. François (1996a ; 2005b), il est clair que les formats langagiers interactionnels utilisés par le maître ont un caractère récurrent souligné par les reprises, imitations et reprises-modifications, favorisant la production verbale dans la situation de communication scolaire.

En résumé, il paraît important de retenir que les contributions des disciplines linguistiques dressent un arrière plan conceptuel et méthodologique synthétisé par la notion d'interaction.

Elle nous permet de mieux analyser les réussites, ratés et malentendus se produisant en situation didactique.

Mais ce qui nous intéresse, c'est la manière dont ces interactions adoptent un caractère didactique. Notons cependant qu'il ne s'agit pas à proprement parler d'observer la cohérence des savoirs scientifiques linguistiques en matière de notion d'interaction qui reste encore sémantiquement instable. Cependant on retiendra la définition de D. Bucheton et E. Bautier reprise aux linguistes qui pour être lapidaire n'en est pas moins très éclairante : l'interaction « *est un acte qui modifie la situation, qui construit des relations entre interlocuteurs* » (1996). Dans la définition précédente de l'interaction se profile un modèle théorique didactique de l'apprentissage en situation scolaire. C'est celui du socioconstructivisme, évoqué seulement ici, qui met l'accent sur le rôle des interactions sociales multiples dans la construction des savoirs. On peut y voir s'esquisser un modèle où la responsabilité et l'engagement social des différents acteurs sont des conditions de réussite des interactions scolaires.

Deux catégories de travaux : la psychologie génétique (Perret-Clermont, 1996 ; Doise & Mugny, 1981) ont étudié le rôle des interactions sociales entre pairs dans le développement de l'intelligence. La psychologie culturelle avec des auteurs, dont J. S. Brown (Brown, Collins, Duguid, 1989) souligne alors l'aspect culturel des savoirs, c'est-à-dire qu'ils sont le fruit des échanges et qu'ils sont partagés. Ainsi, la culture est perçue comme filtre sociocognitif qui permet de donner du sens à la réalité. On peut aussi dégager de chez J. Bruner l'approche sociohistorique de L. Vygotsky (1978a, 1985b).²² Pour celle-ci les savoirs s'ancrent et se construisent dans une interprétation culturelle, historique et sociale plutôt qu'universelle.

La situation d'enseignement apprentissage va s'organiser autour de plusieurs paramètres. Développé en contexte, le savoir naît de l'échange pour être partagé²³ et communiqué. L'attention conjointe *des partenaires de connaissances* -élèves/maître- (Chauveau, 1997) dans la situation consiste à se centrer autour d'une tâche qui permet aux individus de travailler à atteindre une signification commune. Mais si cette tâche est mal définie, par exemple la lecture du texte littéraire, peut-on espérer que le savoir se construise ?

Ces approches interactionnistes et dialogiques permettent aussi de comprendre comment dans la nécessité des échanges, des compétences métacognitives et métalangagières se mettent en

22 On ne peut ici développer l'importance des travaux de L. Vygotsky autour de l'approche culturelle du développement du psychisme. Leur fécondité théorique et pratique est mise en évidence dans les réflexions épistémologiques des domaines de l'éducation et de la formation portées par J.-P. Bronkard, B. Schneuvly, M. Brossard, J.-Y. Rochex (Fijalkow & Brossard, 2008) et Y. Clot.

23 Nous ajoutons l'appui épistémologique des recherches en Pragmatique de J. Dewey (2004) qui de façon proche de L. Vygotski rassemble l'agir humain autour des expériences partagées de l'individu par lesquelles les processus d'intégration/individuation donnent forme aux organisations sociales dont fait partie l'organisation de la classe de littérature.

place ou non. Elles permettent la formulation, la stabilisation de savoirs comme le contrôle partiel de l'agir ou de la pensée d'un individu. La médiation sociale constitutive des interactions langagières est donc centrale dans les apprentissages. L'étude attentive de la conduite des interactions et leur nature nous renseignera sur leur efficacité ou non.

1.3. La communauté discursive scolaire

Pour aller plus loin dans la compréhension de la relation interaction et didactique, il convient de convoquer le concept de *communauté discursive* (Bernié, 2002).

L'activité langagière se constitue en une composante fondamentale de *l'agir communicationnel* (Habermas, 1987) créant *des formes de vie*²⁴ (Wittgenstein, 1945-1990) propre à l'activité langagière humaine. L'enseignant utilise le langage pour montrer, nommer, présentifier, faire faire et aussi encourager, valoriser et solliciter les élèves (Ronveaux, 2006). Les travaux de M. Brossard (2001) avec l'équipe de recherche de Bordeaux menés par J.-P. Bernié et continués par M. Jaubert et M. Rebière (2002) postulent que la situation d'interlocution interfère fondamentalement dans l'activité d'apprentissage. Le langage est support et vecteur de l'élaboration de la connaissance dans l'intercompréhension de la situation d'enseignement. Celle-ci présente *l'asymétrie communicationnelle scolaire* (François, 1990c) en faveur du maître qui en sait plus sur la situation que les élèves. Cela suscite des relations intersubjectives dans lesquelles le maître s'emploie à éclaircir les malentendus inhérents à la situation. Le jeu didactique joué par le maître et les élèves consiste à construire tout de même une *communauté discursive* selon J.-P. Bernié qui ouvre et développe une petite zone commune d'intercompréhension qui est la condition de possibles apprentissages dans une large zone d'interincompréhension.

La situation d'enseignement apprentissage permet alors la construction d'un espace socio discursif qui : [*semble éviter*] « *les risques de différenciation et de malentendus [...] lorsque les élèves peuvent intérioriser dans des situations appropriées des rôles sociaux transposant ceux qui structurent les communautés porteuses des pratiques sociales de référence* » (Bernié, 2002 : 77).

Notre travail essaie d'intégrer sur le plan théorique le concept de communauté discursive du penser -parler -agir propre à la communauté de lecteurs de littérature et d'en faire un outil d'observation. Les termes et concepts disciplinaires qui progressivement s'installent en témoignent. Dans les séances enregistrées, il s'agit ainsi de relever les interactions langagières à fonction didactique qui, se construisant et se transformant autour de l'objet littéraire

24 L'auteur Wittgenstein écrit : « Le mot « jeu de langage » doit faire ressortir ici que le parler du langage fait partie d'une activité ou d'une forme de vie. » §23.

enseigné dans la communauté discursive sous forme de microscénarios, concrétisent les contours d'une tâche magistrale en relation avec les élèves.

1.4. La rencontre des théories de l'action avec les problématiques didactiques, disciplinaires et interactionnelles

Et si la notion d'interactions verbales réactivée par la notion de travail de l'enseignant contribuait à une ouverture des didactiques mais aussi des disciplines du français et de la littérature à d'autres domaines de recherche ?

La remarque d'E. Nonnon « *les travaux de didactique, en particulier ceux de la didactique du français, s'inscrivent plus souvent dans une perspective de travail prescrit que dans une élucidation du travail réel de l'enseignant et des élèves* » (1999 :118) incite à ce que la notion de travail soit plus particulièrement examinée. L'élaboration de séquences didactiques par le maître peut être considérée comme le produit d'un travail de conception, de mise en œuvre et de conduites interactionnelles guidés par l'enseignant. Etant donné qu'il importe pour nous de rendre compte des écarts entre les élaborations officielles de contenus prescrites prédéfinies et fixées selon un ordonnancement curriculaire et les contenus des séquences effectives des maîtres, il s'agit de caractériser l'agir enseignant au plus près des composantes et des modalités des interactions qu'il institue dans la classe.

Les questions relatives à la tâche, à l'activité enseignante, au genre professionnel ainsi qu'aux gestes professionnels se posent dès lors qu'on observe de façon conceptuelle la co-activité maître/élèves à travers la plus petite unité que sont les interactions.

On connaît l'énoncé des ergonomes comme J. Leplat et J. M. Hoc, qui résume en les distinguant les rapports dans le couple notionnel tâche/activité. « *La tâche relève de la prescription, elle est ce qui doit être fait. À l'opposé, l'activité est ce qui se fait* » (1983 : 55).

L'activité²⁵ renvoie à l'action sur le milieu, la transformation du réel. C'est la manière dont l'individu - et c'est là où intervient la dimension subjective - établit un rapport dialectique entre les cadres social et personnel actant une expérience sociale et subjective. S'agissant de l'activité du maître, il est clair qu'elle se conçoit à la source d'une co-activité (Bucheton, Bronner, Broussal & Jorro, Larguier, 2004) du contrat didactique passé avec les élèves. On peut ajouter que l'activité est une notion qui théorise le sujet et son action. On désignera par activité les processus d'objectivation et de socialisation cognitive langagière et non langagière, qui se déploient au cours de l'agir, dans la rencontre immédiate entre le sujet et le monde socioculturel. Ici la rencontre de sujets avec un texte littéraire dans un contexte scolaire.

25 Terme qui est à mettre en relation avec les dimensions des travaux de Vygotsky déjà cités.

Définition et utilité du genre professionnel

La notion de genre professionnel scolaire renforce la composante théorique empruntée à la psychologie ergonomique. Le genre professionnel remet en jeu l'individu sujet et le sujet collectif. Scénariser la séance, c'est pour l'observateur rechercher à révéler la double dynamique singulière et collective du phasage de la séance de lecture de texte littéraire.

Il est évident que le scénario laisse des zones aveugles qui ne sont pas cadrées par la focale scénario. Ouvrant sur la conceptualisation de l'action, le concept de *schème d'action* (Vergnaud, 1996) constitue la structure invariante intériorisée dont on retrouve facilement la trace en suivant le sujet agissant. Le genre professionnel²⁶ est alors une unité d'analyse de l'activité du maître qui permet de tenir compte de l'histoire d'une profession qui a accumulé des schèmes d'actions, inclus dans des scénarios connus par les enseignants et réutilisés sans forcément en prendre conscience par *les opérateurs-enseignants* en contexte d'enseignement.

En rapport avec notre cadre de recherche, le genre correspondant à des schèmes d'action comme ressources collectives disponibles serait *le genre professionnel de lecture littéraire* en classe de littérature. Les schèmes d'action correspondants à ce genre professionnel seraient la manière dont le maître agit pour faire lire et recueillir des significations de la part des élèves. Lui-même peut donner des explications et suivre un protocole d'élucidation et de commentaires sur le texte. Si l'on suit le raisonnement de la dépendance entre tâche/activité et co-activité dans la situation d'enseignement, les composantes collectives du genre professionnel intitulé *lecture littéraire* constituant le schéma de base envisagé par le maître, se répercutent dans la situation effective. Par ailleurs, nous supposons que le contexte disciplinaire de lecture de texte littéraire de jeunesse mis en place par le maître entraîne l'émergence de composantes de genre professionnel qui, si le format langagier d'interaction est de l'ordre du discours explicatif, comporte des traits du genre d'enseignement de *l'explication de textes* relevant des pratiques usuelles des enseignants du collège. Il peut paraître intéressant alors dans nos analyses de cerner comment le maître étaye la co-activité dont la nature peut être surprenante et de voir en quoi et dans quelles proportions, il inclut des aspects du genre professionnel de l'explication de textes. Distinguer des unités épistémologiques de la discipline d'enseignement de la lecture et de la littérature à travers le genre professionnel de l'explication de textes permettra de sonder le type de régulations du maître dans la construction de significations à partir de l'objet d'étude qu'est le texte littéraire à lire.

26 Le genre professionnel, c'est-à-dire « *les "obligations" auxquelles parviennent, sans chercher à le faire mais sans pourtant pouvoir éviter de le faire, ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail. C'est une sorte d'intercalaire social, un corps d'évaluations partagées qui règlent l'activité personnelle de façon tacite* » (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2002). Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'action. Pistes, 2 (1), 1-7.

Pour autant cette analyse en genre professionnel est insuffisante pour comprendre les processus fins de co-activité.

Définition et utilité des gestes professionnels

La notion de *gestes professionnels* peut être alors considérée comme un outil de description complémentaire qui épingle les interventions du maître aux prises avec la confrontation de la situation qu'il va devoir transformer.

La notion de gestes renvoie à l'idée d'un signe adressé à un élève qui est supposé compréhensible et partageable. En nous référant aux travaux d'A. Jorro (2007) et D. Bucheton (2005, op. cit., 2008), on conçoit le geste professionnel comme facteur de valorisation *de savoirs professionnels* à faire émerger de l'activité du maître dans la situation.

La fonction d'ajustement effectuée dans la co-activité apparaît comme une caractéristique essentielle assurée par le geste professionnel. L'ajustement consiste à ce que le maître s'adapte aux contraintes de la situation, que ce soit de maintenir l'atmosphère de la classe, de tisser les liens cognitifs autour des évolutions des significations et de piloter l'ensemble de la situation. Les gestes de tissage, de pilotage, d'étayage et d'atmosphère sont des catégorisations introduites par D. Bucheton dans *le modèle de l'agir enseignant*. Elles sont des indicateurs fiables pour rendre compte de la complexité des situations d'enseignement observées par le chercheur ou vécues par l'enseignant.

Autrement dit les gestes de tissage, pilotage, étayage et atmosphère identifient la structuration de l'agir enseignant dans une situation. Ils sont à la fois porteurs de descriptions suffisamment génériques de l'action magistrale tout en se prêtant au balisage de la dynamique de la construction des savoirs disciplinaires enseignés. C'est dans la troisième partie intitulée Résultats que nous utiliserons ces différents gestes lors de l'étude des trois tâches doxiques magistrales.

Le geste professionnel du maître sujet professionnel peut ensuite être mis en perspective à travers le style professionnel. Il se rapporte à ce que nous définissons comme la personnalité professionnelle du maître en tant qu'opérateur singulier de sa pratique d'enseignement. Le style professionnel imbrique une matrice de fonctionnement qui permet au maître de colorer de sa touche personnelle ses façons de faire. Au travers des auto-confrontations réalisées, ce qui nous intéresse c'est de comprendre les logiques et les sources profondes de cette singularité.²⁷

27 Par contre nous ne retiendrons pas l'opposition gestes didactique et pédagogique amenée par les travaux de J.-L. Dufays et à la suite de ceux de S. Aebly Daghe et J. Dolz, (2005) qui distinguent les gestes professionnels pédagogiques utilisés dans les contextes disciplinaires et les gestes professionnels didactiques encadrant l'objet d'enseignement. Mais cela nous amènera à discuter davantage notre approche spécifique. En effet utiliser les

En partant du descripteur appelé scénario, nous avons pris le parti de lister les interventions de tous ordres des maîtres. Le curseur de cadrage théorique s'est ainsi focalisé vers le pôle agir du maître. Et ainsi la catégorisation s'est portée sur les types de tâches comme autant d'invariants que le maître peut potentiellement choisir dans l'ensemble des organisateurs disponibles pour réguler la situation de lecture littéraire.

gestes pédagogiques et didactiques comme analyseurs de la situation d'enseignement de la lecture de texte littéraire, ne fait-il pas perdurer le partage artificiel et impossible à distinguer dans la classe « ordinaire », en domaine didactique et en domaine pédagogique? Bien que précieuses et pertinentes pour la description du travail du maître, nous choisissons de ne pas intégrer les deux notions gestes didactiques et gestes pédagogiques comme recours d'analyse de nos données recueillies.

II. Questions vives quant aux positionnements adoptés

Nous venons de dresser les marges du cadre théorique multiréférentiel qui articule les disciplines contributives déjà mentionnées : ethnométhodologie, interactionnisme linguistique, clinique de l'activité²⁸, et cognition située²⁹ pour observer les savoirs professionnels du maître en classe de littérature.

Face à la nécessité de mettre un sens à ce qui s'enseigne effectivement et non pas de chercher à appliquer ce qui est décrit par les programmes récents dans l'ensemble des disciplines (Mercier, 2003, Verret, 1975) le travail d'enseignement peut donc être pensé comme une activité interactive située. D. A. Schön mentionnait qu'il y avait *des savoirs cachés* dans l'agir professionnel (2002/1996). Les faire émerger contribue sans doute à reconsidérer la vitalité de l'effet maître sur lequel les didactiques ont selon nous incomplètement travaillé.

L'activité d'enseignement constitue ainsi un édifice dans lequel il s'agit d'envisager la place du langage dans ses divers modes de réalisation dans le contexte interactionnel du dialogue didactique et pédagogique, le rôle de la parole dans la construction d'intervention ajustée du maître. Cela demande des instruments d'analyse susceptibles de lever le voile sur la doxa du système scolaire qui suppose la transparence de l'agir enseignant dans la situation interactionnelle. *Les paroles au travail*³⁰ (Boutet, 1995) constituent des unités intéressantes qui élaborent, réorganisent et transforment l'univers de l'action.

En prenant appui sur ces remarques problématisantes, nous passons ensuite en revue ce qui assure l'inscription de notre étude dans le champ didactique de la lecture de textes littéraires.

1. Des questions issues de la didactique du français

1.1. Des problèmes cachés dans les savoirs (Halté, 1990)

En préambule, relevons que la didactique tente de transformer le sujet-élève, en connaisseur. Apprendre donc dans la dimension didactique pourrait se résumer à l'opérationnalisation d'un processus de sémiotisation. Il fait envisager l'objet de savoir comme objet de connaissances qui va se transformer dans le cours de production de significations et à travers les autres

28 Ou psychologie de l'activité ou aussi ergonomie.

29 A travers la référence à J. Dewey par exemple.

30 Les paroles au travail que nous recueillons pour notre part sont des données d'auto-confrontations auprès des quatre maîtres observés.

points de vue partagés entre les élèves et avec l'aide du maître. Les champs scientifiques des didactiques disciplinaires semblent se préoccuper peu ou prou de cette évolution. Mais il appartient aux didactiques d'interroger sans cesse la réflexion sur les contenus spécifiques à transmettre dans chaque discipline.

On doit sans doute aux travaux dits interdidactiques de mettre en évidence une problématique qui se pose à l'ensemble du champ de recherche en didactique : n'est-il pas important de mettre en évidence pour l'enseignement et l'apprentissage des disciplines scolaires alors les problèmes cachés dans les savoirs ³¹ (Halté, 1990) ?

La didactique du français peut poser en ces termes l'enjeu du développement de son domaine propre.³² L'émergence de la discipline littérature légitimée institutionnellement assez récemment à l'école élémentaire oblige les didacticiens à réfléchir aux savoirs à enseigner à des lecteurs entre 5 et 10 ans. Une partie des orientations des travaux didactiques peut envisager un certain nombre de questions : va-t-on enseigner des expertises sur la lecture de texte littéraire ou bien va-t-on créer une méthodologie à base de situation problème qui permet de constituer la séance de littérature comme l'occasion de construire et de consolider des micro expertises transférables de la littérature en français ou dans un tout autre domaine d'apprentissage ?

L'enseignement de la littérature est dépendant des capacités et des savoirs faire réels et à construire dans les apprentissages des élèves. La demande sociale et les prescriptions mettent en évidence la Maîtrise de la Langue comme objectif majeur de l'enseignement de la littérature qui en restreint selon nous les enjeux fondamentaux. Les maîtres constatent bien que les textes littéraires remettent en question la stabilisation de cette maîtrise et se demandent alors comment mener les apprentissages de la lecture, grammaire, orthographe, vocabulaire avec la pratique autonome de lecture littéraire qui demande des capacités de compréhension et d'interprétation. Elles réclament des compétences d'appropriation sensible et cognitive d'une nature tout aussi technique³³ que les compétences techniques d'observation du système de la langue.

31 Mots-clés de la didactique des sciences- repères, définitions, bibliographies par Éliane Darot, Jean-Pierre Astolfi, Yvette Ginsburger-Vogel, Jacques Toussaint De Boeck.

32 Pour tenter de problématiser un paradigme solide de la didactique du français et non pas selon la remarque de J.F. Halté reprenant Y.Chevallard céder à la fâcheuse tendance de mettre en avant « *une méthode spectaculaire et peu coûteuse de donner la salutaire impression du changement en cas de crise* » (Halté, 1990 : 21).

³³ Mais peu interrogées par les maîtres sur leur degré de technicité en tant que caractéristique de la tâche didactique.

1.2. Des pratiques sociales de référence pour l'enseignement de la littérature ?

Si on sait qu'une discipline scolaire court le risque d'être autoréférentielle en empruntant en trop grande partie aux disciplines académiques – le cas de la transposition sommaire du schéma narratif en enseignement de la lecture littéraire en primaire et au collège en est un exemple-, elle ne se réduit pas pour autant à ce cadre transposé. On peut dire que la discipline littérature à l'école issue de la discipline académique de l'enseignement littéraire universitaire a un rapport de dépendance et d'influence assez faible (Martinand, 1994). Pour illustrer ceci, un constat : le traitement didactique des titres à faire lire à l'école élémentaire proposés par les listes de recommandations officielles ministérielles n'est objectivement assuré que par les pratiques enseignantes des praticiens de terrain qui privilégient le genres professionnels de l'activité enseignante à leur disposition³⁴ constituant un enseignement apprentissage des savoirs narratologiques adaptés à la lecture du récit.

Mais est-on en mesure de savoir s'ils font un sort particulier aux pratiques sociales de référence liées aux pratiques du lecteur dit lettré ? Pratiques de lecteur qui font usage de la lecture extensive de nombreux textes identifiables qu'il braconne selon sa fantaisie, qui tire un plaisir dit désintéressé et individuel de lecture, mais qui peut aussi se livrer à des commentaires informels sur les titres lus, sous la forme de discussions de connivence, vecteurs d'échanges d'ouvrages.

On peut penser, bien que cela puisse être discuté, que les enseignants de l'école élémentaire ont tendance à développer des pratiques qui justifient davantage les opérations cognitives et langagières de compréhension et d'interprétation de la littérature que des attitudes visant une éducation esthétique littéraire. Et cela pour au moins une raison d'histoire scolaire de la discipline littérature car l'école a historiquement pris en charge l'analyse critique des œuvres littéraires. Elle a développé des méthodes de critique littéraire de tradition philologique, biographique, psychologique, mais aussi phénoménologique, structuraliste ou génétique. Durant leur cursus scolaire, les élèves lecteurs ont à s'approprier des techniques d'analyse littéraire parmi la variété d'outils proposés et transposés par chacun des courants critiques pour des exercices académiques. La discipline littéraire a du mal à concevoir les apprentissages de réception de l'œuvre combinant les aspects du sensible et de la raison alors qu'elle considère que cela puisse être un objectif éducatif majeur. Or les textes des programmes de l'école élémentaire³⁵ insistent sur la vocation d'éducation artistique de l'école et délèguent cette mission aux arts mais également à l'enseignement de la littérature. Les

34 Dans le sens où le maître quand il envisage une séquence type de lecture de texte littéraire au cycle 3 s'emploie à faire comprendre littéralement le texte en étayant sur des points comme le vocabulaire, les personnages, le schéma narratif et la discussion entre pairs.

35 Particulièrement les plus récents de 2007 et 2008.

concepteurs des orientations ministérielles insistent sur le projet de *citoyen esthétisé* (Ruby, 2006) dans le cadre scolaire, pour une éducation esthétique et artistique qui s'insère dans un objectif éducatif global culturel. Est concernée ici l'étude de textes littéraires qui contribue à ce que le lecteur de littérature soit en mesure de prendre conscience et de réconcilier la tension interne du sujet entre sensibilité et raison.³⁶

Il est clair que la réflexion menée autour de la notion de pratiques sociales de référence ne consiste pas à revenir à la question didactique traditionnelle : quels savoirs enseigner ? Mais il s'agit plutôt de voir en quoi le recours aux pratiques sociales de référence, à sélectionner parmi les plus analogiques, peut tendre à traiter plus efficacement les savoirs à enseigner de la discipline littérature dans le contexte d'enseignement actuel.

Et d'abord quelle pourrait être la nature de ces pratiques sociales de référence en classe de littérature ? On vient d'y répondre en partie ci-dessus à partir de la figure de référence du lecteur lettré. Les préoccupations des chercheurs en didactique de la littérature (Chabanne, 2008 ; Rouxel & Langlade, 2004) ont développé en la problématisant la nature potentielle d'un lecteur élève construisant son parcours littéraire à l'école. Ils se centrent donc sur la problématique du sujet lecteur littéraire en scrutant les lecteurs réels pour affiner l'analyse de leurs attitudes stratégiques de lecture en rapport aux textes. A l'enseignant ensuite dans la situation de solliciter didactiquement les divers registres d'apprentissages littéraires qu'il a pu repérés chez les élèves réels.

Concernant l'organisation récente de la discipline français, on observe que l'axe didactique de la communication en français est privilégié, preuve que la dimension sociale des pratiques langagières est prise en compte. Si on s'écarte de cette perspective globale, l'approche didactique spécifiquement sciences du langage de la discipline français qui fait suite aujourd'hui à l'approche cognitive d'inspiration piagétienne, montre qu'enseigner la langue nécessite de développer des conduites langagières relatives aux différents genres de discours.³⁷ Il y a alors un risque que l'intégration des pratiques sociales de référence appelée de ses vœux par H. Romian (1973) échoue à cause d'une dérive réductionniste de l'interactionnisme linguistique.

La didactique de la littérature ne pourrait-elle pas montrer alors ses ressources dans ses contenus et ses démarches afin de sortir la discipline français de l'autoréférentialité d'une discipline basée sur les pratiques langagières ? Néanmoins la question didactique et

36 L'enjeu ambitieux par conséquent de l'enseignement de la littérature à l'école est de trouver des méditations didactiques adéquates à cette préoccupation éducative. Il est donc normal qu'il y ait encore loin à ce qu'elles soient encore diffusées et généralisées dans les pratiques effectives des maîtres.

37 Par conséquent, on voit bien qu'il y a nécessité de travaux de transposition didactique à propos des genres de discours qui peuvent être « appris » par les élèves commentateurs de textes littéraires à l'école.

pédagogique actuelle³⁸ est de se demander comment relier des savoirs expérientiels socioculturels des élèves aux savoirs académiques scolaires. C'est-à-dire comment des pratiques discursives mixtes comme le discours narratif, descriptif, explicatif et argumentatif se mêlent à des conduites langagières scolaires où des dominantes discursives sont nécessaires ? Comment intégrer les pratiques socioculturelles de l'élève, considéré dans sa pluri appartenance de sujet, dans la configuration disciplinaire historique du français, qui elle-même recouvre les domaines de l'enseignement de la lecture, de l'orthographe, de la grammaire et de la littérature ?

Si la didactique est une science d'enseignement ou pour l'enseignement,³⁹ elle peut ouvrir une voie de recherche sur des perspectives qui intègrent les capacités culturelles des élèves qui ne soient pas seulement l'habitus socioculturel. Peut être s'agit-il de procéder à de nouvelles élaborations théoriques qui s'appuient sur les disciplines connexes comme l'anthropologie culturelle et la sociologie de l'art. La revue *Pratiques* avec notamment les didacticiens comme J.-F. Halté et Y. Reuter ont depuis longtemps posé les jalons d'une didactique culturelle du français⁴⁰ en important quelques notions de sociologie des champs culturels et littéraires inspiré des travaux de Bourdieu (1992).

Par conséquent, il est clair que l'instabilité structurelle de la didactique du français/littérature permet d'activer la dynamique interne de création d'objets, de démarches et d'activités dans la discipline d'enseignement Maîtrise de la Langue.⁴¹

On peut penser que le maître agit avec des gestes professionnels d'ajustement propres à développer des régimes stratégiques d'activité qui orientent le registre sémiotique de lecture du texte littéraire par les élèves, en incluant la dimension socioculturelle des jeunes lecteurs. Nous essayerons de les mettre en évidence dans les analyses portant notamment sur *l'étude du lexique* et *l'étude des personnages* menée dans les séances effectives des quatre maîtres.

38 Hormis pour la maternelle qui concerne une première acculturation à l'écrit à partir de textes non littéraires et littéraires.

39 Bien que pourrait être évoquée la métaphore de la fragilité maniée par le sociologue P. Corcuff (Corcuff, 1995) à propos des sciences sociales mais partageables par l'ensemble des didactiques et évidemment celle de la discipline du français.

40 Un récent colloque les pratiques socioculturelles ont soumis à nouveau cette question à la réflexion didactique 10° Colloque de l'AIRDF Didactique du Français : le socioculturel en question. Université Lille 3 Villeneuve d'Ascq, 13-15 septembre 2007.

41 Et que la didactique de la littérature se risque comme l'avance G. Langlade à la principale visée de la maîtrise des discours. *La lecture littéraire au risque de la « maîtrise des discours »*. Actes du 9° colloque AIRDF : 1-11.

2. Rôle de la discipline du français : un catalyseur culturel ?

2.1. Une matrice disciplinaire de l'enseignement de la littérature à l'école ?

La tâche ici est de cerner le rôle d'un certain nombre de concepts clés qui dessinent un réseau de relations, constitutif d'une possible matrice disciplinaire de didactique de la littérature. On croise pour cela deux approches : les concepts clés qui se réfèrent au plan des théorisations de la recherche en didactique de la littérature et les méthodologies de l'enseignement apprentissage.

Comme l'évoque J. M. Adam (1998), l'enseignement de la littérature a vu se développer des disciplines parallèles comme disciplines du texte : avec des chefs de file par exemple en stylistique textuelle, M. Riffaterre ; en narratologie, G. Genette (1972) et des disciplines du contexte, R. Amossy et D. Maingueneau (Maingueneau, 2004) et sociologie culturelle⁴², L. Goldmann, J. Leenhardt, (Leenhardt & Jozsa, 1983) ; R. Escarpit (Robine, 2000).

Par ailleurs, se sont intégrées les disciplines centrées sur la lecture et l'interprétation qui ont fixé leurs priorités sur la figure du lecteur. Ces courants de recherche ont exploré la relation du lecteur avec le texte (Charles, 1995), les procédures de lecture activées par le lecteur au niveau des instances psychologiques (Picard, 1986 ; Jouve, 1993). De son côté R. Chartier (1987) a établi des études sur l'histoire du lecteur et de la lecture tandis que B. Gervais (1993) a pris en compte le travail interprétatif d'un lecteur empirique doté d'un imaginaire structuré qu'il est possible d'objectiver. Ces élaborations théoriques relèvent de l'émergence des théories de la réception selon les travaux d'U. Eco et de l'Ecole de Constance avec H.R. Jauss comme chef de file. Elles induisent le mouvement de balancier contre l'impérialisme structuraliste qui semblait avoir évacué le sujet. Il s'agit d'un ajustement conjoncturel au rôle socioculturel réclamé par l'enseignement de la lecture de littérature formulé par les didacticiens et universitaires comme Y. Reuter, J. F. Halté déjà cités ou J.-M. Privat.⁴³ S'y est ajouté un clivage structurel qui a fait que la lecture est peu entrée dans le champ d'étude universitaire littéraire mais a été l'objet d'étude en psychologie cognitive et sociale.

42 Plus récemment, Littérature et sociologie, (2007). Collectif dir. P. Baudorre, D. Rabaté, D. Viart, Bordeaux : Editions Presses Universitaires de Bordeaux.

43 Se sont composés les premiers cadres d'une didactique de la littérature mis en œuvre plus par des enseignants-chercheurs de terrain qui selon J. Verrier « travaillant en équipes issues de l'AFEf, de Pratiques et du lycée de Sèvres informées des recherches en linguistique, poétique et sciences humaines et qui n' essaient de théoriser leurs pratiques que par des universitaires » (p.160). « De l'enseignement de la littérature à l'enseignement de la lecture ». In *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988) Langues Apprentissages des langues*, Paris : Credif-Hatier, Coll. LAL., pp. 159-174, 1994.

En bref, le savoir lire des textes littéraires relève-t-il de l'enseignement de la lecture ou bien le savoir lire de la littérature, donne-t-il lieu à un savoir faire critique ?

Comment lit-on ? Des modèles multiples

Les modèles théoriques cognitifs de la lecture issus de T. A. van Dijk, et W. Kintsch (1983) synthétisent les processus effectués en amont de l'acte de lecture mis en jeu dans la compréhension de la lecture. Sont répertoriés les principaux processus (micro au macro processus) en tant que processus d'intégration et d'élaboration de sens reliés aux processus métacognitifs qui sont les opérations les plus complexes.

De son côté, *le modèle de l'acte de lecture* de J. Giasson (2000) à l'inverse du modèle cognitif à l'abstraction idéalisante et normative dans sa précision à décrire les activités syncrétiques de la lecture, intègre la singularité socioculturelle du lecteur réel. Est envisagé ainsi le système tripartite qu'elle propose : lecteur/texte/contexte, les habitudes, les expériences de lecture antérieures du lecteur qui comptent tout autant que le genre textuel ou les méthodes d'enseignement de la situation de lecture scolaire.

Le modèle transactionnel de l'acte de lecture de L. M. Rosenblatt (2006), postule lui, que s'opère une procédure globale d'échanges de significations. Ces dernières marquant l'opération du « tout ou rien » de la compréhension de textes littéraires. Ce modèle met l'accent sur les procédures de l'interprétation du lecteur. Selon ces travaux, une interprétation est valable quand on s'assure que l'interprétation du lecteur n'est pas contredite par un élément du texte et que la référence à une citation du texte permet d'appuyer cette interprétation. Le modèle théorique de L. M. Rosenblatt semble régler les rapports entre le couple notionnel compréhension/interprétation. Grâce à son approche transactionnelle qui consiste à mener une opération cohérente composée de plusieurs tâches, l'interprétation ne se distingue pas du phénomène de la compréhension. Cela présuppose un traitement didactique clarifié de la notion d'interprétation pour des élèves de cycle 3.

Néanmoins la théorie transactionnelle ne rend pas compte de la tradition herméneutique des études littéraires universitaires francophones qui a posé l'interprétation comme une activité de lecture plus complexe que la compréhension. Comme le mentionne K. Canvat, cité par E. Falardeau (2003) l'interprétation sera spéculation sur le pluriel du texte et exploration herméneutique. Il s'agit d'un modèle traditionnel culturel qui s'articule mal aux conceptions procédurales normatives des modèles cognitifs. C'est pourquoi l'activité d'interprétation réclame de déborder, si on peut dire, les significations tirées du texte.

Au-delà de la première compréhension cherchant le sens, le lecteur va faire résonner les significations qu'il construit au niveau de la portée symbolique de la valeur idéologique qu'elles infèrent. Les *interprétants* selon C. S. Peirce (1995, 1993a et b) sont les supports

collectifs issus de la trame interprétative culturelle qui organisent la production de signes récupérés ensuite individuellement par le travail d'interprétation du lecteur. A. Jorro de son côté remarque que « *l'interprétation des textes extériorise les processus de compréhension du lecteur* » (1999 : 99).

Ces orientations théoriques du savoir lire sont globalement centrées sur la figure du lecteur, celle d'un lecteur modèle, activant ses ressources cognitives et culturelles. Cependant *le modèle de lecteur de W. Iser* (1998) métaphorisé par l'image de la diligence et du lecteur voyageur permet d'en cerner les limites et de se fixer sur les conditions de la genèse des significations. Car selon W. Iser, pendant la lecture voyage, le lecteur voyageur retient les éléments observés mais il ne peut revivre tous les moments du voyage. Même s'il est assidu, le lecteur n'arrive pas à accéder à toute l'œuvre du fait que son point de vue est mobile.

La notion de compréhension est reprise par un certain nombre d'enseignants de littérature s'appuyant sur les apports des sciences cognitives qui voient les textes littéraires en tant que réservoirs cognitifs suscitant des apprentissages au-delà des processus de base de la lecture. Ainsi la notion d'interprétation reste encore sujette à discussion au niveau des modèles de la lecture que les maîtres peuvent utiliser en classe.

On vient d'évoquer la partie consensuelle de la réception des lecteurs à travers des opérations éprouvées par un champ de l'observation centrée plus sur la cognition que sur la part culturelle. Les études interprétatives universitaires ont évalué que la lecture du texte concernait aussi bien une analyse textuelle immanente sous l'aspect de la compréhension qui reconstruit la compréhension en signification intentionnelle du texte donnée effectivement par l'auteur. Ceci est en relation avec « *le cercle herméneutique* » défini entre autres par J. Molino (1985) qui relie l'analyse immanente avec l'interprétation nourrie de « *connaissances d'arrière-fond* » d'ordre historique et générique. Est-ce à dire que les activités de compréhension et d'interprétation en littérature seraient de même nature que les activités générales de compréhension/interprétation des productions verbales ? Pour répondre en partie à cette question, relevons les structures anthropologiques de l'interprétation dans la pensée humaine mises en valeur par C. Levi Strauss qui avançait qu' « *il y a un fonds d'accessoires si j'ose m'exprimer ainsi qui constitue le patrimoine commun à tous les hommes* » (2005).⁴⁴

44 Citation insérée dans l'article « *L'élève interprétant de littérature : quelques enjeux anthropologiques, sémiotiques et pédagogiques* », C. Dupuy, Tréma (24) 2005, pp. 51- 59.

Comment peut-on faire lire ?

En quoi le couple notionnel de la compréhension interprétation structurant les modèles théoriques de la lecture rencontre-il la notion didactique de lecture littéraire ? Peuvent-ils cerner un cadre épistémologique utile aux didacticiens et aux praticiens ?

2.2. La lecture littéraire approchée par les concepts de la compréhension/interprétation

C. Tauveron stipule que les procédures de lecture de textes littéraires selon une approche en compréhension/interprétation entraînent la prolifération « *des effets de sens pour leur trouver du sens* » (2002 c :18). Ses travaux recomposent le sens du concept de lecture littéraire en le dégageant du modèle de lecture lettrée pour y substituer la référence à un modèle de la lecture en classe de littérature, élargi à des stratégies diverses de réception du texte. C. Tauveron envisage le lecteur scolaire en tant que « *jeune(s) chasseur(s) sur le pied de guerre* » (2002, op.cit.). Il(s) adopte(nt) différentes lectures selon les textes : lecture cursive versus analytique, lecture linéaire ou déconstruite et enfin lecture attentive à l'intrigue versus mise en mots.

Quelles compétences du lecteur dans la lecture littéraire?

C'est alors du côté de l'activité du lecteur de littérature qu'il s'agit de se tourner pour sonder la notion de lecture littéraire. Une modélisation théorique peut s'effectuer à partir des divers processus, postures ou modes de lecture, que le didacticien objective comme autant de qualités nécessaires pour l'activité littéraire de lecture.

Le modèle de J.-L. Dufays (2007) qui dresse trois compétences : fantasmatique, interprétative et culturelle, recouvre les valeurs de la fictionnalité, de la polysémie et de la relation à une culture esthétique contemporaine. Le modèle de lecture de K. Canvat reprend les compétences de J.-L. Dufays en insistant sur une lecture littéraire qui favorise plusieurs postures. Ainsi est mentionné le mode de lecture efférente -distanciée et critique- versus esthétique -ressentie ou vécue en tant que « qu'expérience imaginaire organisée ». La visée didactique de ce modèle est ambitieuse pour le lecteur. Il lui permet d'élaborer une « rationalité esthétique » (Canvat, 2002) appliquée à la littérature considérée comme un art.

Discussion autour d'une notion

On se demande si la notion de lecture littéraire facilite le travail du maître en classe de littérature. On répondra d'abord par l'affirmative. En s'inspirant de la configuration que

prêtent les Instructions Officielles 2002 de l'école élémentaire à la lecture littéraire. Celle-ci est établie comme une activité disciplinaire qui permet de structurer et d'affiner la pensée critique, ainsi que l'identité culturelle du lecteur. Son apprentissage demande que l'élève ait des occasions fréquentes et régulières de lire, qu'il sache réfléchir à ses pratiques et qu'il acquière des connaissances sur ses processus de lecture et sur le fonctionnement des textes. Ces considérations ont cependant une valeur programmatique qui ne formalise pas les obstacles de régulation des contraintes de la situation d'enseignement apprentissage de la lecture littéraire. C. Tauveron distingue les séries de problèmes de compréhension et d'interprétation selon la résistance ou le caractère proliférant du texte à lire. Obstacles divers repérés chez le jeune lecteur relevant par exemple de la non saisie du sens littéral jusqu'à l'exagération des inférences pour combler les blancs du texte en passant par la faible capacité à évoquer des images mentales. Il y a un parcours didactique à aménager pour « [...] *disposer graduellement [les obstacles] sur le chemin des lecteurs apprenants et réunir les conditions de leur apprivoisement* » (Tauveron, 2001: 13).

Comment alors l'élève peut-il se représenter sa lecture en tant qu'activité scolaire de lecture et activité de lecture littéraire ? Une situation d'enseignement de lecture littéraire devrait permettre au maître et à l'élève de s'écarter de la recherche incessante de significations et privilégier : 1/ le goût du texte en cherchant à déplier profondément les effets sur le lecteur ; 2/ la construction de postures interprétatives ou de gestes d'étude appropriés.

L'hypothèse de la clarté cognitive

Reste à considérer quelle pourrait être la pratique du maître pour que l'élève sache réfléchir à ses pratiques et qu'il capitalise des connaissances sur ses processus de lecture.

Les travaux de J. Giasson développent des méthodes et des démarches d'enseignement pour faire apprendre les stratégies de lecture : résumer un texte, revoir le texte, étudier un texte, faire des inférences, apprendre quand, comment et pourquoi privilégier telle ou telle stratégie. Celles-ci devraient être enseignées de manière explicite (Giasson, 1990). Mais les observations des pratiques réelles des enseignants montrent qu'ils insistent davantage sur le contenu du texte que sur les procédés de ces stratégies. On pourrait imputer ces faits non seulement à un manque de formation des maîtres. Il est vrai que les résultats et la diffusion des états des recherches françaises en psychologie cognitive de la lecture sont assez restreints. Pourtant les réflexions de R. Goigoux et S. Cèbe (Cèbe & Paour, 1993) s'inspirant initialement des travaux de J. Foucambert (1983) et entre autres des travaux de Bright Start, *Programme d'éducation cognitive pour jeunes enfants* (Haywood, et alii., 1995) en vue de

faire construire chez les jeunes lecteurs des activités d'autorégulation, permettent de fournir des propositions.⁴⁵

3. De fragiles équilibres didactiques et disciplinaires

Pour dépasser ces constats, la notion de lecture littéraire demande à être observée à partir de questions rattachées à la pratique d'enseignement en classe.

– L'objet d'étude, le texte littéraire, est-il un élément suffisant pour cadrer la discipline d'enseignement de la littérature ?

En l'envisageant comme cela, il semble qu'il faille l'analyser en rapport avec le phénomène de monumentalisation⁴⁶ attachée à l'historique de la scolarisation du texte littéraire à l'école : le texte littéraire contient des éléments de connivence culturelle perceptibles d'emblée par le lecteur. Par conséquent aucune transposition didactique du texte littéraire n'est nécessaire.

On remarque aujourd'hui que les dispositifs transversaux de Maîtrise de la Langue dans toutes les disciplines, préconisés par l'ensemble des orientations ministérielles entraînent un usage particulier du texte littéraire. Les protocoles didactiques généraux de lecture de textes qui s'inscrivent en Maîtrise de la Langue dans le domaine littérature, loin d'induire « *un rapport d'admiration* » V. Houdart-Merot, (2003) prôné autrefois à l'école, déplacent l'étude de l'objet littéraire sur le rapport sémiotique, cognitif et langagier. La construction langagière de la compréhension des élèves et des compétences de pratiques langagières de commentaires du sujet élève lecteur est visée sur un plan didactique. C'est aussi une modalité d'enseignement de la lecture littéraire reliée à la dimension des pratiques de la littératie (Langlade, 2006).

– Autre question cruciale : quel lecteur scolaire lisant littérairement un texte veut-on former dans le cadre didactique de la lecture littéraire? La notion didactique de la lecture littéraire prend appui sur la figure attendue du lecteur quand il s'exerce à l'apprentissage de la lecture littéraire. Un certain nombre de comportements ou de postures⁴⁷ du lecteur scolaire objectivement mis en jeu dans l'activité de lecture littéraire pourrait se résumer ainsi : un régime sélectif de « *braconnage* » du texte selon la métaphore de M. De Certeau (1990-2002) qui prélève des informations, sensations et interprétations dans le texte à mener, avec un

45 « *Le développement de la conceptualisation, développement qui résulte, [...] d'un traitement actif par l'enfant de procédures qu'il a apprises et qu'il maîtrise sur le plan de l'action, mais dont il n'a pas compris la logique. Les activités visent donc à l'amener à redécrire ces procédures pour lui permettre d'en abstraire les propriétés générales, et d'étendre leur utilisation à diverses situations* » (Cèbe, & Paour, 1999 : 97 à 112).

46 Monumentalisation qui ne serait pas propre à l'objet enseigné du texte littéraire. C'est Y.Chevallard (2004) qui décrit le phénomène en employant ce terme à propos de l'enseignement des mathématiques.

47 Nous définissons posture de lecteur en tant que dispositif mental psycho affectif et axiologique qu'un lecteur développe au moment de la lecture.

régime analytique capable d'explorer les virtualités du texte. En regard, l'enseignement de la lecture littéraire s'attache au principe suivant : « *Le premier souci de ceux qui ont pour tâche d'enseigner la lecture devrait donc être de veiller constamment à préserver cet équilibre c'est-à-dire, un équilibre entre la lucidité et l'illusion référentielle ; entre l'analyse et la conduite hédoniste de la lecture; entre la distanciation et la fusion ; en somme entre les aspects passionnels et rationnels mobilisés par la lecture littéraire* » (Dufays, 1997 : 31-52). La pratique de l'anthologie littéraire pour des lecteurs plus âgés, loin d'incarner une conception restreinte de la littérature peut favoriser selon nous des pratiques de lecteurs qui grappillent les textes réunis, voire collectionnés par les soins d'auteurs amateurs de « *belles pages* ». ⁴⁸.

– Quels dispositifs ?

Divers dispositifs pédagogiques concrétisent ces fondamentaux de références pour une didactique de la lecture littéraire. *Les cercles de lecture* (Vanhulle, 1998) structurés à partir d'une grande variété de types d'interactions sont des modes de faire à suivre. Ainsi, les cercles de lecture favorisent les échanges oraux et écrits à propos des lectures individuelles des élèves qui les partagent en comités de lecture dans lesquels le maître les incite à faire des critiques ⁴⁹ des textes littéraires. Les cercles de lecture déploient enfin une importante variété des formes d'interactions langagières. Les élèves manipulent les genres sociaux de la réception de texte littéraire qui incitent à des pratiques langagières de commentaires.

Dans le même ordre d'idée, les débats en lecture littéraire, M. Lebrun (2001) mais aussi D. Bucheton, Y. Soulé et M. Tozzi, (2008) mettent en évidence que les situations scolaires permettent à l'élève de se « décentrer » par rapport à la lecture du texte.

Au-delà de cette large programmation didactique du dispositif débat, les auteurs préconisent que l'intervention du maître guide graduellement les trois stades de lecture littéraire approchés par les élèves et objectivés didactiquement : prise de recul, distanciation et décentration qui assurent ainsi la dynamique entre des commentaires de surface des lecteurs jusqu'à la réorganisation des représentations mentales personnelles suscitées par la démarche de résolution de problèmes interprétatifs. Dans ces dispositifs nouveaux, les gestes professionnels des maîtres sont décisifs.

⁴⁸ L'ouvrage, *Les plus belles pages de la littérature française ; Lectures et interprétations* (Armand et alii., 2007) rend possible pour des lecteurs du secondaire et des amateurs-adultes un braconnage littéraire si ce n'est des rencontres avec des textes connus et moins connus.

⁴⁹ Avec comme invariants didactiques l'enseignement de compétences critiques à l'aide d'activités de prise de notes étayée par des fiches guides établies et distribuées aux élèves par l'enseignant au fil de la lecture partagée et discutée.

3.1. La lecture littéraire du groupe classe : les régulations écologiques par le maître

Nous avons envisagé les traits significatifs de *la lecture littéraire individuelle* du lecteur qui est mise en valeur dans le dispositif des cercles de lecture. La didactique de la littérature n'aurait-elle pas à s'interroger sur les intérêts didactiques qu'il y aurait pour le maître à enseigner la lecture littéraire dans le contexte socioculturel constitué par la classe de littérature : le contexte interactionnel du groupe de lecteurs. Comment envisager que le maître puisse réguler les processus de la lecture littéraire sur le plan collectif pour favoriser une dynamique de *microculture de classe* (Lave & Wenger, 1991) ?

Quelle est l'importance des régulations de l'enseignant dans l'élaboration et le maintien d'une microculture de lecture littéraire ? Il convient donc de montrer l'importance de l'écologie sociale et institutionnelle dans laquelle les interactions entre élèves et le maître prennent place. Ainsi que de s'interroger sur le sens que ces dispositifs prennent pour les acteurs impliqués, élèves comme enseignants.

3.2. De l'importance « des effets contextes » de situation

La thèse de L. Allal (Allal & Saada-Robert, 1992a, Allal, 1999b) montre que la microculture de classe constituée interactivement entre l'enseignant et les élèves crée des effets de régulation sur les activités d'apprentissage de l'élève. Et réciproquement, les contributions individuelles des membres de la classe contribuent à la régulation des dimensions communautaires.

L'apprentissage de bon nombre de métiers dans le champ social peut s'effectuer partiellement par imitation des processus de réalisation de la tâche par celui qui la réussit. Dans l'enseignement, *la postulation mimétique*⁵⁰ est souvent créée par le maître dans la situation. Cependant la classe de littérature fonctionne selon des modes de gestion des contraintes de la microculture de la classe qui fait émerger comme le dit F. Grossmann « *l'hétérogénéité interprétative au sein de la classe* » (Demougin, 2002 : 58)⁵¹. Le maître peut-il alors compter sur une possible postulation mimétique ? Rien n'est moins sûr sachant que le problème est que les processus de tâches interprétatives ne sont pas facilement mimétiques, c'est-à-dire montrables.

Ces interrogations sont représentatives du malentendu ou des difficultés didactiques, conceptuelles et méthodologiques autour de la notion de lecture littéraire. Ce qui en fait une

50 G. Sensevy (2001b) définit en tant que *postulation mimétique* le fait que le professeur s'attend à ce que l'élève comprenne selon les termes semblables à ce que l'enseignant a lui-même compris.

51 Cité par F. Demougin : « Littérature et image : d'une lecture à l'autre », pp. 55-66. In Trema Littérature enseignée : reconfigurations. 19 Montpellier : IUFM.

question centrale pour l'activité effective du maître en situation d'enseignement apprentissage.

3.3. Du relatif flottement conceptuel et méthodologique de la lecture littéraire

La réponse à la question ci-dessus se demandant si la notion de lecture littéraire facilite a priori le travail du maître en classe de littérature en cycle 3 n'a été que partielle et ce, à cause du relatif flottement conceptuel et méthodologique de la notion de lecture littéraire.

Synthétiquement, on peut avancer que la notion de lecture littéraire désigne des compétences de lecture inscrites dans des modèles didactiques d'enseignement de la lecture littéraire⁵² cernés par les théories de références littéraires. Celles-ci suggèrent de mettre en œuvre des activités plurielles de lecture qui prennent alors sens à partir des interactions individuelles et collectives dans la situation didactique de la classe de littérature.

L'origine de l'incertitude conceptuelle et méthodologique de la lecture littéraire que l'on souligne, est à chercher dans la clarification du rôle du maître. Mise à part sa tâche dans les choix des textes et sa participation à la fois étayante et guidante dans les interactions dans la classe de littérature, il semble que son rôle soit insuffisamment étudié. De ce fait, il ne s'inscrit qu'assez peu dans le cadre épistémologique de la didactique de la littérature.

Examiner le rapport scolaire au texte littéraire dont l'enseignant est porteur, dans les contraintes de la situation d'enseignement, constitue une observation nécessaire.

Le travail du maître.

Si on a suggéré que l'activité interprétative du jeune lecteur en classe était définie par le fait qu'il sait et montre qu'il retourne au texte, qu'il objective ses capacités langagières à commenter le texte, qu'en est-il de l'activité principale du maître ? Ne mène-t-il pas tout comme l'élève lecteur des activités méta-textuelles instaurant le rapport scolaire interprétatif magistral qu'il est amené à instituer de par la contrainte de la situation d'enseignement ?

Autrement dit, il convient dans le cadre de cette recherche écologique, c'est-à-dire en se souciant des critères d'observation des situations ordinaires, de revenir aux conditions d'opérationnalisation de la construction des significations produites sur le texte littéraire. Et si on mise pour ce faire sur l'observation des interactions, on entrevoit la nécessité d'une prise

52 Les théories littéraires qui misent sur le résultat de la lecture littéraire constituée de l'interaction entre plusieurs modes de lecture factuel, identificatoire et analytique. (Dufays et alii, 1996; Leenhardt, 1980) et des théories de la lecture comme nous l'avons évoqué les théories cognitives focalisant sur le lecteur, le texte et le contexte (Giasson, 1995) ainsi que l'approche transactionnelle. (Rosenblatt, 1994; 1993; 1988).

en compte des pratiques méta-textuelles du maître déjà évoquées et précisément sur la pratique spécifiquement littéraire d'aide à la compréhension dans l'interaction.

Notre recherche sur les situations de lecture littéraire réelle vise donc d'une part à évoquer les obstacles épistémologiques et méthodologiques qui proviennent des acquis divergents de la recherche didactique de la littérature. D'autre part la catégorisation en gestes professionnels de l'étayage interprétatif du maître concrétise la visée descriptive et interprétative de cette recherche sur le travail ordinaire du maître.

III. L'objet à enseigner : un texte court à lire

Est étudié ici l'objet enseigné dans les séances observées : un récit court de littérature de jeunesse. Trois questions se posent autour du choix du texte.

1° la nature du texte court : contenu épistémologique

On peut désigner l'œuvre lue *Archiméme* de B. Friot dans les classes observées comme genre littéraire de la nouvelle. Mais aussi si l'on se réfère aux désignations des Instructions Officielles de 2002, c'est l'expression « *œuvre littéraire courte* »⁵³ qui est utilisée. Cette double désignation met en évidence le flottement notionnel⁵⁴ autour de la catégorisation des textes de littérature de jeunesse qui perdure à propos des œuvres de littérature de jeunesse lues à l'école. Notre première observation sur l'instabilité de la désignation de l'objet littéraire : faire lire un récit court ou une nouvelle, repérée dans le cadre prescriptif des recommandations officielles, servira de déclencheur pour établir quelques uns des enjeux épistémologiques de l'enseignement de la littérature à l'école élémentaire.

2° la manière dont l'enseignant le construit en objet d'enseignement.

On va regarder comment le maître va au préalable reconfigurer le récit court de littérature de jeunesse en tant qu'objet à enseigner. On va ensuite décrire comment la situation d'enseignement apprentissages va déclencher le jeu didactique qui contextualise l'objet enseigné littéraire grâce à la sémiotisation des lecteurs maître et élèves.

3° Le jeu didactique que la mise en situation de ce texte déclenche.

Nous voudrions dégager ce qui constitue les étapes de la médiation que suit le maître à propos de l'objet à enseigner. On peut les distinguer comme suit. Avant son activité en classe, le maître va construire une séquence d'enseignement qui constituera « sa feuille de route » pour les activités menées avec les élèves. Il peut pour cela consulter les publications à diffusion professionnelle, en tant qu'éléments de la culture professionnelle, comme des manuels qui sont des supports de préparation des séances effectives.

Dans la suite de ce chapitre, on dresse *l'analyse a priori* qui propose un scénario potentiel didactique. Elle présente les choix envisageables en termes d'activités et d'obstacles aussi

53 « Elle [la séquence] s'organise autour d'une œuvre qui peut être très courte, (un poème, une nouvelle) ou beaucoup plus ample (un roman ou une pièce de théâtre. Littérature cycle des approfondissements cycle 3 Coll. Ecole. Documents d'Accompagnement Programmes 2002, p.5.

54 S. Martin évoque « *l'approche a critique* » à propos de la lecture littéraire pour l'enseignement de la lecture selon les Instructions Officielles récentes. (Martin, 2008 : 31-42).

bien du côté du maître que des élèves. On a réalisé l'analyse de manuels de langue et de littérature de cycle 3 qui incluent des textes de B.Friot pour soutenir notre analyse a priori. Nous en faisons un bref récapitulatif (pp.71-77) mais l'intégralité est développée dans le volume joint des annexes.

Pour mener une étude de l'enseignement d'un récit court de littérature de jeunesse en cycle 3, il est nécessaire d'explicitier son cadre d'enseignement.

1. La nouvelle : quels enjeux pour l'enseignement de la littérature jeunesse?

1.1. Un contexte épistémologique

Avant d'analyser la situation de lecture littéraire que le récit court de littérature de jeunesse permet de mettre en place, rappelons le contexte polémique de l'enseignement de la littérature à l'école. Nous en livrons quelques éléments qui n'ont pour prétention que d'esquisser des éléments d'un cadre général afin de mieux observer les problèmes de l'enseignement de la nouvelle de littérature de jeunesse.

Nous avançons à la suite de D. Maingueneau⁵⁵ que les orientations ministérielles pour la lecture littéraire à l'école s'établissent sur une série de compromis qui pour être consensuels n'en sont pas moins embarrassants pour l'enseignant de littérature. Ce consensus permettrait de laisser aux enseignants le soin de faire comprendre un texte et de le faire interpréter en utilisant a minima des outils de lecture à dominante narratologique. Le texte court étudié serait l'occasion ainsi de focaliser sur des apprentissages de stratégies de lecture plus faciles à mettre en place que sur des récits plus longs comme par exemple le roman.

D'une manière plus particulière, si on envisage succinctement l'épistémologie scolaire de la nouvelle de littérature de jeunesse, on s'aperçoit que les Instructions Officielles de 1995 et de 2002 de l'école élémentaire; ne font pas mention explicite de la lecture de ce genre. Elles spécifient par les désignations suivantes, *d'extraits, anthologie, textes littéraires courts et nouvelle et petite nouvelle* »⁵⁶ des différents supports à lire sans faire un sort particulier à la nouvelle de littérature de jeunesse.

Les suggestions de textes à lire effectuées par les Instructions Officielles sont sans doute faites à partir de l'estimation de la quantité de texte à faire lire. On peut considérer que le

55 « En théologie comme chez les littéraires, les compromis les plus variés ont été élaborés pour essayer d'accommoder l'étude des « contextes » laissés aux sciences « auxiliaires » et la relation vivante au texte, au fondement de l'entreprise herméneutique » D. Maingueneau cité par S. Martin, 2008. (op. cit. : 133).

56 Ministère de l'Education Nationale (1995), (2002). Programmes de l'école élémentaire. Paris : CNDP.

rapport entre courte longueur de texte et critère de lisibilité est particulièrement pointé pour la pratique de textes littéraires très simples, considérée comme essentielle au cycle 2.⁵⁷

Les Instructions Officielles du cycle 3 de 2002 mentionnent le récit littéraire court à propos de l'activité de lecture selon un objectif de compréhension : *comprendre en le lisant silencieusement un texte littéraire court, petite nouvelle et extrait, de complexité adaptée à l'âge et à la culture.*⁵⁸ Il apparaît que l'approche prescriptive défend l'idée d'une fonction utilitariste de la lecture de textes littéraires courts qui suppose l'allègement des exigences dans les procédures de lecture. La formulation de cet extrait de discours prescriptif induit l'idée de compromis citée plus haut sous la forme d'une « *épistémologie à critique* » (Martin, op.cit.) qui gomme les problématiques de l'enseignement scolaire de la littérature.

Peut-on envisager que se construise un espace qui instaure un dialogue instrumenté entre le lecteur et le texte et un espace qui soit investi par un enseignement de la littérature à travers le genre de la nouvelle de littérature de jeunesse ?

1.2. Faire étudier en classe la nouvelle de littérature jeunesse ?

La liste officielle des ouvrages recommandés par les Instructions Officielles de 2002 est classée par genres littéraires. La rubrique albums, bandes dessinées, romans et récits illustrés inaugure la liste. Le titre de B. Friot *Histoires Pressées* est inclus dans la rubrique romans et récits illustrés. Dans la revue pédagogique *Lire écrire à l'école* (Friot, 2003) deux articles concernant le recueil des récits de B. Friot désignent les textes comme des nouvelles. L'auteur lui-même propose le titre d'ouvrage *Histoires pressées*. Il renvoie à la polyvalence générique du récit court ou de la nouvelle (Mignard, 2000). On peut y voir les traits de l'instabilité des normes textuelles génériques inhérente au domaine des œuvres de littérature de jeunesse qui constitue une littérature « *aux incertaines frontières* » (Crinon, 2008 : 3).

Mais existe-t-il un genre circonscrit désigné par nouvelle de littérature de jeunesse ? A-t-elle une spécificité par rapport à la nouvelle pour lecteurs adultes ?

57 Ce que reprennent les programmes de l'école primaire de 2002 du Cycle 2 dans le paragraphe 2.6. « Comprendre les textes ». Il est mentionné que « *tant que l'élève ne dispose pas d'une capacité d'identification des mots suffisante, l'entraînement de la compréhension doit s'effectuer dans deux directions : oralement pour les textes longs et complexes, en particulier sur des textes de littérature adaptés à l'âge des enfants, sur l'écrit pour des textes plus courts et ne se référant pas à des connaissances ou à des expériences ignorées des élèves* » (p.45). Bulletin Officiel n° 1 14 février 2002, N° Hors série.

58 Ministère de l'Éducation Nationale (2002a). Programmes de l'école primaire-cycle des approfondissements. Paris : CNDP. Ministère de l'Éducation Nationale (2002b). 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. Documents d'accompagnement des programmes. Paris : CNDP. Ministère de l'Éducation Nationale (2004). Littérature 2, cycle des approfondissements (cycle 3). Documents d'application des programmes. Paris : CNDP.

La nouvelle de littérature de jeunesse concentre des caractéristiques qui en font un genre particulier. La nouvelle littéraire matérialise le principe de combinaison intertextuelle regroupant des éléments de la fable, du conte et du discours exemplaire pour déterminer un lectorat potentiel moins dépendant que le roman par exemple des critères d'âge du lecteur et de ses intérêts a priori. Autre remarque, l'absence d'entrée thématique et générique de la nouvelle sur le site internet *Ricochet* suppose que la problématique du genre de la nouvelle intéresse peu les professionnels du livre, médiateurs de la littérature de jeunesse.⁵⁹ C'est ce que montre aussi l'analyse des catalogues des éditeurs de littérature qui catégorisent en associant les romans aux nouvelles dans une unique entrée. Cette tendance générale est dommageable pour l'enseignement de la littérature à l'école. Ce que souligne F. Marcoin qui demande à ce que « *l'école retrouve sa voix et de ne pas la confondre avec celle des éditeurs ou avec le discours sur le goût de lire qui tourne aujourd'hui en boucle* » (2005 : 34).

Par conséquent, la notion de récit qui, même si on vient de le voir reste difficilement cernable, est nécessaire. Au niveau de l'épistémologie scolaire de la lecture littéraire, elle a le mérite de permettre de dépasser l'hétérogénéité des termes de catégorisations comme types de textes, nouvelle et nouvelle de littérature de jeunesse. Mais il s'agit d'approfondir sa définition et voir en quoi elle peut s'avérer pertinente pour l'enseignement du texte court de B. Friot.

1.3. Le statut polyvalent du récit à l'école

Qu'en est-il d'une notion comme le récit encore plus générique que la nouvelle ? L'expression de récit court est utilisée dans les documents d'accompagnement de littérature au cycle 3 de 2002. Sans chercher à établir une définition théorique du récit, il s'agit d'en explorer son usage didactique scolaire. Y. Reuter dans la perspective d'une réflexion sur la question de l'enseignement disciplinaire du français à l'école énonce « *le caractère emblématique du récit pour le français* » (2007 : 7).

L'importance primordiale du récit se manifeste dans les cadres, les contenus, les objectifs et les fonctionnements de la discipline. Mais la notion a des acceptions très diverses selon les contextes. Elle se conjugue avec d'autres formes narratives enseignées soit en l'englobant ou soit en la diluant. Le récit est un terme diversement utilisé : « *lorsqu'il est associé aux typologies textuelles, le discours narratif et, lorsqu'il est associé aux classifications génériques, [il désigne] un roman bref voire « un récit de vie », ou bien une catégorie*

59 Alors qu'il y a un lien avec le genre du roman policier mais sachant que les collections de romans policiers pour la jeunesse foisonnent. La question de l'importance de la production éditoriale et de parcours de légitimation est à poser. Le « mauvais genre » du roman policier, nous dirait les travaux de la sociologie de la littérature, gagne en légitimité, tandis que la nouvelle de jeunesse reste, comme celle pour le public adulte, à un niveau confidentiel en nombre d'œuvres publiées et en visibilité par rapport à des auteurs reconnus.

générique plus vaste, englobant par exemple roman, nouvelle et conte [...] (Daunay, 2007 Idem : 25).

Selon Y. Reuter et B. Daunay, (2007, Ibid : 28) le récit est devenu à l'école élémentaire « *un genre scolaire en lecture* » et « *un moyen de travailler sur les formes de discours et pas uniquement le discours narratif, puisque le programme de cycle 3 en fait également une entrée pour le discours explicatif* ». Cette polyvalence fait retenir le terme récit comme un terme opérationnel dans l'enseignement de la lecture littéraire. Il a ainsi l'avantage de pouvoir être utilisé par les enseignants alors qu'ils ne sont pas forcément spécialistes de littérature et de littérature de jeunesse.

En bref, relevons ce que R. Barthes (1981: 7) notait : « *[...] le récit est là comme la vie* » marquant par là l'enjeu majeur qu'il constituait pour la théorie littéraire. Tablant sur cette richesse, notre question se porte sur la recherche d'une programmation cohérente et intégrative des composantes du récit à lire scolairement. On tente d'y contribuer pour une part à partir de l'analyse a priori de la nouvelle d'*Archimémé*.

Auparavant notre propos reprend la réflexion sur les approches théoriques sur le texte à lire.

- Quelques éléments de théories littéraires sur le texte et le lecteur

Ces questions théoriques complexes demandent à être déployées si on veut comprendre un peu l'activité cognitive, psycho affective, culturelle de l'élève devant un texte littéraire et si on veut aussi comprendre combien son pilotage est délicat.

Concrètement, qu'est-ce que l'activité du lecteur d'un récit si on considère le texte à la fois comme un objet de réception et comme un objet linguistique à analyser ?

Réception du récit : lire un texte, c'est réduire ses possibles

Pour faire lire un texte à des élèves et pour détailler la fonction de « maître de littérature », un certain nombre de points d'étude sont à poser. Ils ne sont pas nombreux mais ils peuvent permettre de cerner le centre de gravité de la programmation des études littéraires du primaire jusqu'au secondaire.

– Le maître est le premier lecteur du texte. Nous avons déjà évoqué comment la séance de lecture littéraire pouvait être appréhendée en tant que situation d'enseignement où le texte est à lire sur le mode de la co-élaboration de significations entre les maître/élèves/pairs. Voyons ce qui revient aux approches narratologiques et rhétoriques.

Dans le cadre rhétorique, le maître, pose au préalable un rapport actif de lecteur que l'on désigne par réception avec le texte devenant réservoir d'interprétations. Le maître est le premier lecteur d'un texte qu'il va enseigner⁶⁰.

Intuitivement aidé par son expérience de lecteur adulte ou par sa culture de lycée, l'enseignant pourra s'inscrire dans la nouvelle rhétorique qui a tiré paradoxalement les fruits des études narratologiques. Avançant dans cette voie, M. Charles (1995) indique et constate que le lecteur réel, ici notre maître, peut s'avérer être informé sur la genèse des textes qu'il lit. Le lecteur réel peut observer que le circuit de production du texte s'est construit sur les renoncements successifs de l'auteur. Celui-ci a ainsi procédé à la mise à l'écart de multiples séquences textuelles qui surgissaient au fur et à mesure du travail d'écriture du texte. De proche en proche, *le livre à venir* (Blanchot, 1986) s'est élaboré à partir d'un processus de filtrage des œuvres potentielles disponibles⁶¹ au moment de l'écriture de l'œuvre qui serre au plus près l'intention créatrice de l'auteur. Ainsi, comme le décrit J. Gracq « *à chaque tournant du livre, un autre livre possible et même souvent probable, a été rejeté au néant* » (1967 : 27). Bref le lecteur adulte peut lire en filigrane toute une intertextualité lisible dans les choix d'écriture.

C'est là qu'intervient la notion *des possibles du texte* calqué dans sa genèse sur les processus d'écriture tel que l'on vient de le voir. La problématique des possibles du texte en production est en lien avec la problématique des possibles du texte en réception. L'auteur insère son texte définitif dans une constellation de textes fantômes ou virtuels que le lecteur réel sélectionne. Celui-ci réduit donc les potentialités qu'il discerne au-delà de la matérialité de l'œuvre lue. Au final la première lecture du maître qui réduit les possibles du texte peut être étayante ou trop réductrice.

Et par conséquent « *le texte réel sera considéré comme aussi efficace par ce qu'il n'utilise pas et abandonne que par ce qu'il met effectivement en œuvre ; le texte sera considéré comme environné de textes virtuels et traversés par eux au point qu'il devient lui-même un texte virtuel parmi d'autres* » (Charles, Idem. : 108).

Réception du récit : le texte programme les lecteurs

On va voir ici comment effets et attentes des lectures se combinent. On questionne les liaisons entre le texte et le lecteur sous l'angle psychoaffectif de l'acte de lecture. Nous avons rapidement mentionné la notion *d'architecteur* de M. Riffaterre.⁶² Nous nous l'approprions en

60 On le considère comme premier représentant du lecteur réel, c'est-à-dire comme composante initiatrice de l'entité *architecteur* (Riffaterre, 1971 : 138).

61 La littérature de jeunesse multiplie ces effets de filtrage et l'ensemble de filiations : du Petit Chaperon Rouge à La Barbe Bleue.

disant qu'elle compose selon nous une modélisation commode pour décrire une des figures de la coopération du lecteur à la lecture de l'œuvre ouverte (Eco, 1985). La coopération introduit une rupture avec une approche formaliste qui attribuait au lecteur un unique droit, sa capacité de servir le texte et de percer son mystère.

– La notion d'horizon du texte. La perspective de travail sur les textes littéraires pour guider leur interprétation, amène à observer la nature des liens entre texte et lecteur par laquelle le lecteur est en droit de concrétiser l'effet du texte avec sa réception. Ce que plus loin nous appellerons *la rencontre avec le texte*. L'école de Constance (Jauss, 1978 ; Iser, 1998) pose la lecture dans la problématique de la question/réponse du texte au lecteur et vice versa. C'est la réception du texte par le lecteur qui privilégie la notion d'horizon du texte pour signifier la manière dont le texte établit une trame de coopération texte/lecteur qui maximise la réception du texte par le lecteur.

Alors que les possibles du texte ont été dressés par l'auteur qui a tracé une ligne de partage entre l'œuvre potentielle et l'œuvre réalisée, le texte réel programme des instructions sur la manière dont il doit être lu. V. Jouve (2005) note que le lecteur virtuel ou implicite du texte est le support de cette programmation textuelle. Le lecteur virtuel ou implicite est singulier à la vie du texte activée par sa lecture. Le texte est donc à l'origine de la genèse du lecteur virtuel. Autrement dit, l'auteur écrit toujours pour un lecteur virtuel qu'il a en tête. Celui-ci va se retrouver assujéti aux possibles interprétatifs choisis par l'auteur. Ils deviennent des prescriptions adressées à un lecteur destinataire en tant que modèle implicite de lecture.

On passe alors de l'horizon du texte au texte du lecteur réel aux compétences identifiables de lecture car la réception des textes littéraires est un processus interprétatif continu qui actualise et spécifie la configuration du récit dans le récit (Ricoeur, 1991) sous la forme des figures multiples de lecteur réel.

–« *Le texte du lecteur* »⁶³ peut alors devenir un objet didactique pour le travail sur la lecture littéraire qui relève de compétences identifiables de lecteur. Ces compétences concrétisent les capacités du lecteur réel à interpréter selon les données objectives du texte. Elles listent aussi des attitudes susceptibles d'être des attitudes fantasmatiques de lecteur. Au final l'observation didactisée « *du texte du lecteur* » peut livrer des comportements qui mobilisent l'encyclopédie culturelle du lecteur empirique.

⁶² En étant consciente d'avoir infléchi ici sur le registre empirique du lecteur réel ce qui constituait chez l'auteur M.Rifaterre une instance abstraite immanente que le texte théoriquement programme

⁶³ *Le texte du lecteur* : Colloque international, Université Toulouse Le Mirail 22-23-24 octobre 2008. Responsables : G. Langlade, M. J. Fourtanier, C. Mazauric.

On le voit, en postulant théoriquement que le texte programme ses lecteurs selon les acceptions de l'expression *le texte du lecteur* (Langlade, 2008), on en arrive à dégager un champ exploratoire pour la formation des élèves à la littérature. Une grande part de la théorie de la lecture a inversé la tradition rhétorique qui voyait la relation au texte comme propension à l'entrée dans la pensée de l'autre, dans un oubli de soi, facteur essentiel de la singularité de la lecture. Sans s'opposer à ce processus, la réflexion sur l'acte de lire et la théorie de la lecture considèrent que le texte du lecteur peut trouver sa place dans une relation aux autres, compatible avec le soi lisant et même *le soi comme un autre* (Ricoeur, 1990) qui démultiplie les probables figures de lecteurs.

Réception du récit : le texte comme aire de jeu du lecteur.

L'étude de l'activité du lecteur s'est développée dans un autre domaine qui se différencie à la fois par rapport à l'ancrage théorique et par les conséquences méthodologiques pour la didactique des textes littéraires. Plusieurs postures du lecteur sont possibles. : « *le liseur, le lu et le lectant* ». Ces concepts pourraient servir d'appui à une réflexion -sans être objets de transposition didactiques vu les risques théoriques de l'importation de concepts d'un cadre théorique à l'autre- pour identifier en classe cet espace de jeu possible de postures de lecture chez un même lecteur.

M. Picard accorde une place à un certain nombre de concepts de la psychanalyse de S. Freud et D. Winnicott afin de modéliser des composantes émotionnelles de l'acte de lecture. Si la tradition herméneutique a signalé que le plaisir de la lecture consistait en partie dans l'échappée du lecteur dans des mondes fictionnels, V. Jouve à la suite de M. Picard rappelle aussi que « *la rencontre avec soi comme un autre* », offre des perspectives qui impliquent tout autant le lecteur. La lecture interprétative pour M. Picard décline des attitudes ludiques parce que situées dans une aire transitionnelle fantasmée où le « *playing* », fait de jeux d'identification, peut laisser la place au « *game* », constitutif de règles de cohérence narratologique. A celles-ci s'ajoute l'attitude de « *mise à distance d'intellection ou d'évaluation* » (Picard : 214) qui investit l'espace de jeu projeté, échafaudé et manipulé tout autant que les deux premiers comportements. L'image du lecteur picardien est multiple. Il se fait *liseur*, c'est-à-dire qu'il garde le contact avec les données de la réalité. De plus ce lecteur s'approprie de façon inconsciente l'image du *lu* qui fait qu'il s'abandonne à ses émotions réelles et fantasmées. Enfin calqué sur la troisième attitude, *le lectant* déploie ses postures réflexives et critiques par rapport au texte.

*L'élève, le texte, et l'enseignant*⁶⁴

– Quelle transposition didactique des théories littéraires ?

L'attelage /élève/ texte/enseignant/ peut-il intégrer les connaissances des théories sur l'acte de lecture ?

Ne pourrait-on pas inverser les éléments de la théorie littéraire du texte et avancer a contrario que c'est au lecteur scolaire de développer les possibles du texte ? Réduire les possibles du texte relève-t-il de l'intervention enseignante ? Le maître ne doit-il pas s'ajuster, anticiper les processus de dérives interprétatives des jeunes lecteurs de la classe qui ont tendance à s'échapper du texte en escamotant une lecture attentive ?

Ensuite si le texte programme son ou ses lecteurs, ce qui est un processus fertile comme on vient de le voir pour métaphoriser l'acte de lecture, l'enseignant a-t-il à s'arrêter sur cette programmation ? Il semble que pour bien faire lire le texte, le maître gagnerait à infléchir ce déterminisme lectural. N'a-t-il pas à proposer dans le guidage de la compréhension et de l'interprétation des modes de lecture qui changent « *les angles d'approches* »⁶⁵ (Soulé, 2007) ? Lire à l'école en effet pourrait contribuer à conditionner des apprentissages qui consistent à la fois à se détacher à la fois des effets du texte insérés délibérément par l'auteur et à laisser la place à la créativité d'interprétation étayée et maîtrisée par l'activité coopérative de la communauté des lecteurs de la classe littérature.

– *Archimémé*, un drôle de texte.

En quoi ces mises au point peuvent-elles éclairer l'analyse a priori, littéraire et didactique du texte de B. Friot *Archimémé* ? En quoi le texte de B. Friot peut-il se constituer en un objet d'enseignement en tant que récit court ou forme brève ?⁶⁶

L'auteur lui-même s'explique sur la genèse de ses écrits. Il recueille les trames narratives de textes produits par des enfants dans des ateliers d'écriture qu'il anime. B. Friot prend appui sur ces productions pour ensuite écrire ou réécrire ses propres textes. L'éclairage sur le travail d'élaboration des textes de B. Friot contribue à noter l'originalité de ses textes à partir de ce parcours d'écriture : des mises en mots d'enfants, médiatisés ensuite par la technique narrative et poétique de l'auteur.

64 Nous regroupons dans ce paragraphe les axes forts et fédérateurs comme *les possibles du texte, le retour au texte*, dans le sillage de *la rétro lecture* de Riffaterre, 1978-1983, la lecture comme mise sur la voie ou *avoisement* qui sont des notions clés du laboratoire de recherche ALFA IUFM Montpellier (Dir. J.-C. Chabanne).

65 Conférence Y. Soulé, Professeur IUFM Montpellier. E. Salelles du Bosc–Circonscription de Lodève – mercredi 25 janvier 2007. Littérature de jeunesse à l'école. Compte rendu, C. Buchmann.

66 L'expression *forme brève* ouvre alors une bibliographie de références de littérature tous publics et pour la jeunesse qui se décline de la forme linguistique de l'adage jusqu'au tanka. (Quet, Berthet, 2004).

Les enjeux d'écriture de la littérature de jeunesse se retrouvent ici au cœur même du projet et de la réalisation de l'écriture des nouvelles de B. Friot. Il met souvent en scène un narrateur digressant sur le comportement des personnages. On peut y lire la figure d'un auteur tutélaire par laquelle est assimilée à la figure professorale incarnée par l'animateur d'atelier d'écriture celle de l'ancien enseignant qu'a été B. Friot.

Le choix de B. Friot est de s'emparer des catégories textuelles existantes : le conte par la faible longueur de certains textes, la fable par la portée didactique des intentions de l'auteur, le récit fantastique, en puisant dans les mythes qui se reconnaissent (par exemple *Loup Garou* de la nouvelle autonome). Si B. Friot récolte les matériaux littéraires auprès d'enfants lors d'atelier d'écriture, on peut considérer que sa posture d'écrivain est alors de faire entendre la voix des jeunes lecteurs réécrite par un auteur qui inclut dans son projet de création de se faire « *porteur de fiction* ».

– Deux projets différents de lecture dans deux manuels. On trouvera en annexes (Annexe 1, pp.3-15) une analyse comparative de deux manuels : le manuel paru chez l'éditeur Delagrave a pour titre *Grammaire pour lire et écrire CM2* (1997) et le manuel *Littéo* (2004) paru chez Magnard. Ils ont comme point commun de proposer des activités avec un certain nombre de nouvelles de B. Friot. Les remarques que nous pouvons tirer des analyses, c'est que les nouvelles de B. Friot se prêtent à des activités de lecture compréhension. Dans le manuel *Grammaire pour lire et écrire CM2* à l'aide d'outils linguistiques, dans le manuel *Littéo* à l'aide de tâches à dominante narratologique. L'analyse comparative des deux manuels confirme la complexité épistémologique de l'enseignement de la lecture du récit. Les choix des textes, des genres littéraires, des formes de présentation des auteurs (extraits, textes complets) amènent à ne pas oublier les acquis dans les domaines de l'analyse linguistique et de l'histoire de la littérature.

Faut-il interpréter cela comme une tendance à insérer « une scolastique scolaire appliquée », se focalisant sur les savoirs linguistiques du texte littéraire ? Ou bien ne reste-t-il pas à poser les jalons d'une épistémologie scolaire de la lecture de textes littéraires avec les élèves lecteurs ?

Ceci nous amène à dire que le maître ne peut faire l'économie de sa réflexion singulière à propos de la lecture possible et souhaitable avec ses élèves du texte *Archimémé*.

En conclusion de cette exploration théorique du texte littéraire court comme objet d'enseignement, il apparaît que la transposition des théories du texte, des théories de la lecture, des théories de la réception, comme celles contemporaines du sujet lecteur, est tout sauf évidente. Au point que l'élaboration d'une épistémologie proprement scolaire de la lecture littéraire, s'avère nécessaire. Nourrie et enrichie par les théories littéraires universitaires, elle doit cependant élaborer ces propres concepts en pensant à sa finalité

d'enseignement pour un lecteur littéraire en développement : possibles du texte, possibles du lecteur, possibles de la situation, qui servent de base aux gestes professionnels des maîtres comme aux gestes d'étude des élèves. L'activité du sujet lecteur, comme celle du maître qui pilote et étaye cette activité, a besoin pour être mieux cernée de ce travail de sélection et de reconstruction théorique, épistémique, didactique et professionnel.

1.4. Le texte à lire *Archimémé* de Bernard Friot : pourquoi le choix de ce texte ?

Archimémé

Elles lui ont joué un sale tour vraiment. Comme chaque mercredi, Baptiste, sa mère et sa sœur Stéphanie sont allés à la maison de retraite pour rendre visite à Archimémé. C'est comme ça qu'on appelle, dans la famille, l'arrière-grand-mère de quatre-vingt-neuf ans. D'habitude, Baptiste et Stéphanie se contentent d'un rapide bonjour, puis filent à leur cours de judo, laissant Archimémé à la garde de leur mère. Mais aujourd'hui, lâchement, sous prétexte que le professeur de judo était malade, mère et fille ont abandonné Baptiste à la vieille dame, lançant un hypocrite : - On fait vite un tour en ville et on vous rejoint ici ! Baptiste, comme toujours, a réagi trop tard : quand il a voulu protester, elles avaient déjà refermé derrière elles la porte de la chambre. Archimémé l'a regardé en grimaçant un sourire, mais n'a rien dit. Elle est même restée longtemps sans ouvrir la bouche. Une main tremblotante agrippée au bras de son fauteuil, elle l'examinait avec curiosité, comme s'il était un bibelot un peu encombrant qu'on venait de lui livrer. Baptiste, gêné, tirait sur le cordon de son anorak. Tout à coup, Archimémé, de sa voix fade et usée, demande : - Tu es puni ? Etonné, Baptiste relève la tête, bredouille :- Non... pourquoi ? L'arrière-grand-mère éclate d'un rire gelottant : - Ben... t'enfermer tout seul avec un vieux débris comme moi, c'est pas un cadeau, hein ? Baptiste rougit et détourne les yeux. Nouveau silence. La vieille dame froisse une feuille du journal étalé sur ses genoux. - Tu t'embêtes, hein ? grince-t-elle encore. Ce n'est pas une question. Elle ne lui laisse pas le temps de répondre, d'ailleurs. Elle ajoute, boudeuse : -Moi aussi. Et puis plus bas : - Mais j'ai l'habitude. Elle soupire. Non, elle siffle plutôt. Et elle se penche, complice, l'œil vif : - Dis, qu'est-ce que tu fais, toi, quand tu t'ennuies ? Baptiste la regarde, étonné. Rassuré, il répond : Je joue avec ma Game Boy. - Avec quoi ? Comme c'est plus facile de montrer que d'expliquer, Baptiste, vite, sort la console portable qu'il a emportée, justement, dans la poche de son anorak. Et il commence une partie, s'échauffant peu à peu, se prenant au jeu. Archimémé suit attentivement. Soudain, elle tend la main et dit : - A moi. Les vieux doigts, d'abord, sont malhabiles, mais ils s'obstinent, apprennent les touches, acquièrent les réflexes. Et Baptiste encourage, triche un peu, intervient pour sauver la situation. Quand la partie est finie, la vieille dame donne une tape affectueuse sur la main de l'enfant. Je vais te montrer à quoi je joue, moi, pour passer le temps. Elle prend un paquet de cartes sur la table, les bat maladroitement, les étale avec ordre.

- Ça s'appelle une patience, dit-elle. Et elle explique les règles, déplace les cartes, les entasse. Puis c'est au tour de Baptiste. Il comprend vite. Au milieu du jeu, la porte de la chambre s'ouvre. La mère et la sœur de

Baptiste ont fini leurs courses. Archimémé, vivement, repousse les cartes. Elle reprend sa voix geignarde, tremblotante. - C'est pas trop tôt ! gémit-elle. On n'a pas idée de me laisser aussi longtemps seule avec ce gosse qui ne tient pas en place. La prochaine fois, je veux que ce soit Stéphanie qui me garde ; le gamin, vous le laisserez à la maison. Baptiste la regarde, interloqué. Mais il devine, au coin de la bouche ridée, un sourire amusé. Et quand ils s'en vont, comme il est le dernier à quitter la pièce, il dépose brusquement sur les genoux d'Archimémé sa console électronique.

Encore des histoires pressées, Bernard FRIOT, Milan (1997, 2001 : 133-137)

On considère que le texte *Archimémé* de B. Friot contient des unités de sens qui servent de supports d'opérations interprétatives à effectuer par le lecteur. La sélection de nœuds didactiques en tant que composantes narratives du texte et en tant que supports de tâches de lecture pour les élèves est incontournable pour l'analyse a priori en lecture littéraire.

L'analyse textuelle proposée ci-après donne un exemple de ce qu'un lecteur adulte pourrait interpréter du texte *Archimémé* de B. Friot. Nous convoquons ainsi les notions distinctes de *lecture experte personnelle* et *lecture professionnelle*. Selon nous, la *lecture experte personnelle* effectue une compréhension du texte qui maximise les pistes interprétatives d'un lecteur adulte qui cherche à produire *un texte du lecteur* le plus riche possible. Par ailleurs, la *lecture professionnelle* a pour intention de déterminer, d'anticiper les obstacles et les facilités de lecture pour les lecteurs élèves.

Nous menons donc ici en tant que chercheur *un commentaire composé* du texte *Archimémé* qui actualise une lecture experte personnelle. Nous présentons ensuite une démarche d'analyse a priori de ce même texte. Elle rejoint la notion d'analyse a priori des didacticiens des mathématiques qui objective les nœuds didactiques à traiter qui apparaissent à l'enseignant en amont de la conduite de la séance. Cette démarche d'analyse a priori fournit deux volets :

1° le premier, s'intéresse au genre textuel, aux axes énonciatifs et pragmatiques du texte, mais aussi au contenu, à l'organisation textuelle et enfin aux unités linguistiques.

2° le second dit didactique et pédagogique anticipe les conduites attendues des élèves. Il prend la mesure des obstacles et des points d'appui que contient le texte. Il porte sur les régulations à faire par le maître pour faire lire littérairement le texte *Archimémé*.

En bref, nous tentons de stabiliser des repères de lecture littéraire pour mieux comprendre les choix théoriques et pratiques que feront les quatre maîtres observés.

Archimémé : « le commentaire composé » du lecteur-chercheur

– Les traits énonciatifs et pragmatiques choisis par l’auteur redéfinissent-ils le genre du conte ?

À l’ouverture du texte se manifeste un discours d’amplification qui est tenu par l’auteur. Il est réalisé à l’aide du choix du titre. Il qualifie doublement le personnage et le texte. Le titre *Archimémé* se constitue en nom de personnage et en catégorie sémantique portant sur un effet accumulatif à propos de la composition du nom Archimémé. Intervient l’*inventio* rhétorique qui consiste à stabiliser une chose afin de nourrir un discours commun. Le lieu commun au seuil du texte est accentué par la double composition du nom : une part qui renvoie à des éléments référentiels portés par le terme *mémé*, topos familier de la filiation familiale qui remonte à la génération ascendante. D’autre part, ce topos est comme contrarié par le préfixe *archi* qui déréalise la base du terme *mémé*. Il renvoie à l’*inventio* fictionnelle d’un personnage extraordinaire. On a ici un préconstruit dans le titre éponyme *Archimémé* qui semble viser l’éloge du personnage.

Par le procédé de l’emboîtement, le titre hyperqualifiant du personnage détermine le texte en tant que texte singulier, représentant augmentatif d’un récit à tiroirs qui annonce par là sa valeur littéraire. Le titre est en quelque sorte un avertissement signalé au destinataire que le prototype du conte est revisité par le projet de l’invention d’en faire autre chose qu’un conte traditionnel. Notons que le titre du conte *Babayaga* du conteur russe A. Afanassiev présente une composition proche de signifiants du titre *Archimémé*. Il semble alors que le texte actuel de B. Friot se superpose à la mémoire du texte du lecteur, implicite connaisseur de contes russes.

Le texte *Archimémé* renouvelle ainsi le stéréotype de la sorcière croque-mitaine dévorant les enfants qui viennent dans sa maison. Réciproquement le récit de *Babayaga* met en scène la sorcière offrant de l’aide à ses visiteurs en donnant un objet magique. Le mot Archimémé à l’entrée du texte est chargé de capter l’attention du lecteur en enchâssant un nom propre à valeur lexicalisée et donc à valeur programmatique pour un pacte de lecture qui suscite d’emblée la curiosité spontanée du lecteur implicite. Il permet la distinction avec la référence russe pourvoyeuse de terreur à propos du personnage de vieille femme cruelle.

Mais l’auteur manie les traits énonciatifs qui focalisent l’attention du lecteur. On entre dès la première phrase dans une conscience perceptive d’un locuteur qui juge des faits dans la première partie de la première phrase *Elles lui ont joué un sale tour*. La principale modalité assertive exprime un jugement qui est étayé par des connecteurs à valeur d’appréciation subjective : l’adjectif dans *sale tour* et l’adverbe *vraiment*. Le résultat d’une action dévolue au passé récent cause un événement majeur qui inaugure des faits qu’il va s’agir de relater. Le premier *comme* de la deuxième phrase est un connecteur temporel qui fait débiter la

narration endossée par un énonciateur qui va s'efforcer de faire comprendre une histoire. Par l'usage de la troisième personne, s'enchaîne un effacement de la subjectivité du locuteur qui semble livrer des faits objectifs. L'absence de modalités dialogiques dans les cinq premières phrases du texte marque la présence du discours assertif, déjà évoqué, assumé par le narrateur. Dans cette séquence de cinq phrases se disséminent pourtant des mots comme *lâchement, hypocrite* à valeur de jugement moral qui renoue avec le point de vue subjectif de la narration. Le temps du présent de narration est le seul temps de référence qui concentre une rencontre impromptue. Elle est présentée comme le fruit de circonstances plus ou moins voulues par les deux protagonistes, les deux personnages Archimémé et Baptiste.

Cette rencontre va évoluer. L'utilisation de ce seul temps verbal du présent signale que les faits de l'histoire se résument en une anecdote qui commence par l'abandon inaugural par la mère et la sœur de Baptiste dans la chambre d'Archimémé. En fin de texte, une forme verbale au passé composé suggère que le temps hors les murs de la chambre d'Archimémé a passé. Le temps de référence comme dicté par le temps social extérieur et par des activités de divertissement comme faire les courses, qui se passent dans des lieux collectifs en phase avec l'activité humaine des actifs et non des retraités, est en décalage, comme désynchronisé avec le temps vécu par les deux personnages qui sont restés enfermés. Le retour inattendu mis en mots par l'expression *au milieu du jeu* signale ainsi la rupture à la fois temporelle en plein déroulement du jeu mais l'atteste aussi comme une intrusion dans l'aire relationnelle ludique jeu créée par Archimémé et Baptiste.

Cependant il apparaît que la mesure de l'effraction opérée par les deux femmes ; la mère et la fille, alors que les deux personnages Archimémé et Baptiste sont en train de s'amuser ensemble est signalée par un procédé d'écriture complexe détaillé dans le choix de la forme verbale. Le verbe de la proposition *La porte de la chambre s'ouvre* est utilisé à partir du verbe ouvrir, un verbe d'action utilisé dans un présent d'énonciation à la voix pronominale par lequel l'objet sert de sujet. Ce qui occulte l'action des sujets réels, la mère et la sœur qui entrent sans précaution dans la chambre. L'anecdote se transforme ici en fatalisme. Le cours des événements surgit sans que l'action de quelque personnage puisse véritablement intervenir. Les choses s'enchaînent sous l'égide dominante des règles du jeu de cartes qui jouent en vain à défier le hasard. Le discours direct d'Archimémé occupe alors la clôture du texte. Il affiche en exagérant selon le trait distinctif du personnage et à la manière d'un leitmotiv la trop longue durée de l'abandon *c'est pas trop tôt*. C'est le moment opportun pour Archimémé de poursuivre en imposant un futur emploi du temps pour les personnages qu'elle a devant elle. Elle insiste *la prochaine fois* pour programmer une autre rencontre avec les visiteurs qu'elle a déjà désignés selon son bon plaisir.

Ce texte sollicite le lecteur selon des procédés pragmatiques. Les modalités assertives qui sont nombreuses, comme nous l'avons vu, incluant des jugements de valeur négative sur l'action

des personnages féminins, la mère et la sœur, ont été relayées par des assertions d'événements objectifs qui rendaient compte de l'histoire à lire. Le portrait intrigant puis étonnant d'Archimémé qui joue à se comporter comme une sorcière effrayante à la voix grinçante, laisse place à une joueuse de gameboy qui attire la générosité de son petit-fils Baptiste. Il se surprend lui-même à donner sa console électronique dans un geste symbolique de don. Le renversement et le pouvoir d'en jouer est le fait commun majeur que partagent les deux protagonistes : Archimémé est un personnage biface qui évolue sur deux aires de jeu social. Tout comme Babayaga, Archimémé terrorise Baptiste, nouveau venu. Mais à la fin de leur rencontre, elle va aider son visiteur Baptiste qui a été mis à l'épreuve. Ce qui permet au jeune garçon de programmer sa future visite en laissant le jouet à la garde de son arrière-grand-mère. Le lecteur escompté du texte est à l'image du personnage du jeune garçon. C'est celui qui est capable de renouveler au fil de sa lecture sa vision sur Archimémé et de reconsidérer le personnage du petit-fils comme autre chose qu'une figure fade de jeune garçon maladroit dans l'expression des sentiments familiaux. Il y a donc une orientation argumentative dans l'énonciation qui renvoie à la validation positive du lecteur sur les deux personnages. Elle était certes programmée à partir de l'expression *le sale tour*.

Mais on peut dire qu'il a fallu que l'auteur invite le lecteur à juger sur pièces. Ce lecteur idéal aura pris conscience in extremis à la fin du texte que d'une part Archimémé jouait à la méchante sorcière et que Baptiste était capable de se délester de son jeu favori. Sans didactisme explicite, l'orientation argumentative s'est construite progressivement dans les mots porteurs de sens axiologiques. Elle est assurée à la fin du texte dans la représentation de la perception de Baptiste qui comprend *le malin tour* fourni par Archimémé, *Il devine [...] un sourire amusé*. Le narrateur a donné le relais de la conscience perceptive à Baptiste et au jeune lecteur qui, assistant à la scène peut vérifier la bonté de la vieille dame.

Ainsi on peut apprécier que si le texte de B. Friot réduit les possibles du conte traditionnel, il ne néglige pas pour autant par ses traits énonciatifs et ses caractéristiques pragmatiques de susciter des trompe l'œil favorables à un parcours interprétatif attaché aux possibles inédits créés selon les dispositions du lecteur réel. Le texte *Archimémé* semble offrir l'occasion au lecteur de prouver ses capacités à lire au-delà de la programmation intentionnelle de son auteur.

- Les contenus du texte fournissent-ils une logique narrative singulière qui détermine l'intention fictionnelle de l'auteur ?

Le sujet du texte *Archimémé* recouvre une anthropogonie familiale. Les deux adultes : la mère et l'arrière-grand-mère, les deux enfants : le frère et la sœur et enfin le personnage seulement évoqué le professeur de judo, donnent naissance à un tableau généalogique réaliste voire ethnographique. Les recherches de J.-M. Privat (1994) rendent utile à des fins interprétatives

du texte littéraire une lecture ethnocritique qui vise à relier le fonds populaire culturel et sa symbolique. On trouve une preuve en acte du dialogisme culturel dans la structure de la constellation des personnages de B. Friot. Ils se comparent avec ceux d'un autre conte comme nous l'avons vu, celui de *Babayaga* ; le garçon et la fille d'*Hansel et Gretel* dans le conte du même nom. Avec des variantes qui recatégorisent la mère en marâtre qui abandonne son fils à la sorcière Archimémé. On pourrait penser dès le début de texte que la mère et l'arrière-grand-mère endossent chacune une partie du rôle de la méchante femme ou de l'ogresse : une première femme qui laisse enfermer son fils alors que la deuxième s'occupe de le dévorer. S'ajoute à ceci la sœur Stéphanie, qui contrairement au couple d'enfants de *Hansel et Gretel*, se désolidarise de son frère Baptiste.

Le personnage du professeur de judo un tant soit peu extérieur à l'anthropogonie familiale s'y insère cependant. Il recycle judicieusement la figure de l'homme fort. La transformation du personnage référent est matérialisée par la modernité relative de la spécialité sportive le judo qui représente la capacité à mener un combat physique à deux adversaires. Le personnage du professeur de judo fonctionne en tant que trait mnésique comme trace de comparaison avec le personnage prototypique du père bûcheron des contes. Remarquons que le bûcheron se bat contre la Nature qui lui en impose quand il s'attaque à abattre des arbres. Il ne joue pas vraiment à combattre cette force puisqu'elle fait partie de son métier de bûcheron qui lui permet de subsister. Malade, le professeur de judo du texte de B. Friot ne peut pas aider les enfants à surmonter la crainte de l'adversité qui se résume par la peur d'affronter l'autre. Le personnage du professeur de judo est aussi déficient à baliser les étapes qui permettent d'acquérir de la patience pour maîtriser les forces contradictoires du jeu de combat et de gagner progressivement les grades hiérarchiques qui balisent la montée en puissance du développement de ses propres forces. Aucun garant d'une éducation sportive ni d'une éducation spirituelle ne prend le relais à la place du cours de judo. Le jeu électronique peut être la marque d'une autorégulation effectuée par le jeune garçon. La mère de Baptiste charge Archimémé de remplacer le vide créé par l'absence du professeur de judo pour s'occuper de son côté si on peut dire de l'éducation consumériste de sa fille Stéphanie. On pourrait croire qu'Archimémé a reçu en délégation implicite de la part de la mère le fait de fixer des règles du jeu, le jeu de la patience au jeune garçon qui est représenté à la fin du texte comme *un gosse qui ne tient pas en place*. Mais la mise à l'épreuve se révèle aussi importante pour Archimémé qui ne demande qu'à être divertie alors qu'elle se meurt d'ennui dans sa chambre.

L'anthropogonie familiale est donc bien constituée en places et rôles. Tout un ensemble de composantes hiérarchiques qui délèguent des fonctions narratives aux personnages. Celles pour la mère et la fille qui occupent le lieu et le temps externe à la séquence interne dans le récit dans le lieu clos de la chambre de la rencontre Archimémé et Baptiste. Fonctions des personnages de la mère et de la fille qui encadrent en tant que cadre mise en abyme du récit

matérialisé en début et en fin de l'histoire par le passage de seuils de porte. Ce sont les personnages féminins, la mère et la fille, qui referment derrière elles le lieu d'enfermement comme le cite explicitement le texte : [...] *elles avaient déjà refermé derrière elles la porte de la chambre*, puis plus loin, [...] *la porte de la chambre s'ouvre*. La fonction narrative du personnage du professeur de judo qui est signalée par son absence occupe en creux le temps symbolique de fixation du cadre des valeurs éducatives comme pôle indispensable mais peu riche fictionnellement dans le texte court. Les places et rôles d'Archimémé et de Baptiste créent l'événement principal à la manière d'un pivot enchâssé dans *le sale tour* inaugural et le tour qui permet à la vieille dame tout comme son petit-fils de tirer parti de cette expérience.

La séquence narrative enchâssée au milieu du récit s'établit sur une scène phare. Elle est constituée des éléments que l'on pourrait reprendre à J. Rousset (1981) en la transformant « *Leurs mains se rencontrèrent : la scène de rencontre des deux personnages dans la nouvelle* ». Il est fait mention à la phrase 33 qu'Archimémé tend la main pour attraper le jeu électronique de Baptiste alors que précédemment le narrateur a décrit la dextérité du garçon à manipuler le jeu. Par un effet de contraste sont présentés *les vieux doigts [qui] sont malhabiles*». La vivacité d'Archimémé équivalente à celle du doigté de Baptiste sur sa console électronique, traduite par l'image de la main qui s'agite, sert de figure métonymique de la vieille dame en action comme revitalisée par l'intermédiaire de son jeu de doigts sur la console. La fin du jeu de la partie d'Archimémé est signalée par une tape sur la main de l'enfant. Se tisse à nouveau de façon spectaculaire dans ce passage le lien avec le conte *Hansel et Gretel*. On retrouve la scène typique effroyable de ce conte où la sorcière vient toucher les doigts d'Hansel pour vérifier s'il a engraisé. La sorcière qui attrape Hansel de *sa main rêche* est une citation qui fait écho au texte *Archimémé* ici alors en inversion positive. En effet les jeux de mains autour du jouet de l'enfant à la manière d'une exécution d'un morceau de musique à quatre mains permettent d'établir une connivence filiale entre les deux protagonistes.

Néanmoins, la rencontre entre les deux personnages n'est pas exempte de rapport de forces. Les portraits d'Archimémé et de Baptiste mettent en forme une série d'oppositions. A la vieillesse extrême d'Archimémé qui surdétermine les échanges de parole, correspond un personnage de jeune garçon à la phrase 4 qui comme l'infans ne sait pas pendre la parole pour contester la mauvaise tournure de la situation qu'on lui a réservée. La rencontre se passe ensuite dans le silence occupé par la vieille dame qui scrute et transforme par ce regard d'entomologiste son arrière petit-fils en objet d'étude. Celui-ci se retrouve médusé par ce regard sidérant dont il ne peut que se détourner. Il est réduit à l'état inerte du *bibelot* qu'évoque le texte à la phrase 8. D'ailleurs en guise de réponse, c'est Baptiste qui est mal à l'aise et qui ne sait que tirer mécaniquement sur le cordon de son anorak. Dès le début le portrait de Baptiste fait référence à son double Gringalet présent dans une variante

populaire du conte *Hansel et Gretel*. C'est un gamin, un gosse selon les désignations qu'emploie Archimémé qui ne sait pas se saisir du langage pour donner des explications sur le mode d'emploi du jeu électronique.

Le texte réserve un portrait théâtralisé d'Archimémé à partir du procédé de la voix qui résonne dans ce lieu fermé. C'est une voix théâtrale qui est capable de jouer les deux rôles de sorcière et d'arrière grand-mère. Elle grince comme celle d'une sorcière mais elle peut être aussi témoin de l'affaiblissement qu'apporte la vieillesse avec pour symptôme le grelottement de la voix et sa perte de personnalisation rendue par le qualifiant *fade*. Si ces paroles sont cohérentes et même adoptent le procédé de l'antiphrase par son ironie, ce qui en montre leur maîtrise, son langage corporel l'assimile à une sorcière douée d'un rire inquiétant et d'un souffle inhumain car le texte signale qu'Archimémé siffle. Mais elle peut se faire aussi fragile et plaintive qu'un enfant tout en étant douée de la vivacité enfantine. Rencontrer Archimémé, est pour le spectateur de la mise en scène avoir l'occasion de se confronter à une voix possédée par différentes figures de vieille dame. Celles des contes, celle d'une vieille femme qui joue aux cartes, celle de la retraitée exclue du jeu social.

Les différentes réactions émotionnelles de Baptiste accompagnent les différents régimes de vérité de ce corps bien vivant qu'il a devant lui. Découvrant un être ambiguë, il s'étonne tout au long de leur rencontre pour finir interloqué. Au final Baptiste se retrouve paradoxalement changé et transformé car il a été forcé de réagir et d'évoluer. On sait qu'il en prend la juste mesure quand il fait son cadeau ; ce qui signale qu'il a saisi et compris la ruse de son arrière grand-mère. Le jeune garçon a pu assister au spectacle de charivari d'une personne, bâti sur le multiple des figures endossées. On a vu le renversement que cela a pu occasionner chez lui. Archimémé personnage et texte reproduisent la polyphonie des voix mêlées (Todorov, 1981) du folklore des sorcières et de la vieillesse rusée. Malgré sa dimension de faiblesse, Baptiste s'est laissé subjugué par le défilé carnavalesque d'Archimémé capable d'inverser son apparence en un seul tour. Bénéficiaire d'une transformation voire d'une éducation, Baptiste a compris la dimension sociale des rôles qui lui permet de faire don de son objet transitionnel en quelque sorte. Sans le jeu électronique, il peut prendre le risque d'expérimenter combien on peut gagner pour son individuation à s'amuser à endosser des rôles sans toutefois y perdre son identité mais au contraire en la démultipliant.

Dans le paragraphe précédent, nous avons relié un certain nombre de détails du texte pour l'analyser. Nous avons donc privilégié les contenus d'*Archimémé* qui composent les règles de lisibilité du texte à un niveau sémantique. Elles procurent des effets de signification chez le lecteur qui fait qu'il peut se constituer en architecteur en correspondance avec la programmation du texte. Que peut bien réceptionner le lecteur modèle -dans sa dimension plus empirique que l'architecteur de M. Riffaterre- en tant que lecteur qui résume en lui la somme des lecteurs dans le contexte de sa lecture d'*Archimémé*?

Les détails du texte font entendre au lecteur modèle qu'il a à prêter attention à un texte selon ses connaissances du schéma familial et selon la formule de conte qu'il peut facilement repérer. Ainsi le lecteur remarque aisément le condensé d'une histoire de famille reconstituée à partir de la rencontre forcée de deux personnages centraux. C'est donc un lecteur instruit que le texte programme. Selon nous le qualificatif peut se traduire dans deux directions. Instruit dans le sens d'éduqué, c'est-à-dire un lecteur qui a expérimenté le fonctionnement des relations familiales. Mais le lecteur instruit peut aussi être celui par lequel le texte agit sur lui pour que le lecteur soit enseigné par le texte. Fort de son expérience réelle et fort de la lecture de la représentation de l'expérience des relations familiales que met en scène la situation fictionnelle du texte, le lecteur instruit peut élaborer un développement psychoaffectif grâce au texte qui contribue à planifier une expérience par procuration que le lecteur réel a l'occasion d'élaborer pour son développement psychoaffectif personnel. En définitive, la nouvelle *Archimémé* exige de la part du lecteur implicite idéal qu'il se laisse éclairer par le miroir que lui tend le récit à propos de son parcours de lecteur et de sujet. Car le lecteur modèle est programmé pour être un jeune lecteur modèle. Il peut complètement s'identifier à Baptiste. Au fil de l'évolution de la narration les lecteurs avec Baptiste sont initiés au jeu au sens plein du terme à travers les manigances ou jeu de mains d'Archimémé. Le lecteur en sait davantage qu'au début de l'histoire. Et il sera enseigné à prendre conscience qu'après cette rencontre la reconfiguration familiale aura lieu.

– Le texte fonctionne-t-il sur des unités linguistiques⁶⁷ qui se constituent en support de l'acte de lecture symbolisé en tant qu'aire de jeu ?

S'il peut y avoir de bonnes et de mauvaises lectures, c'est que les conditions de la lisibilité du texte sont déterminantes. Dans la situation scolaire, il se peut que l'attention au texte en reste à étudier la chronologie du récit. A ce moment là le contexte de lecture n'intègre pas l'observation du style.⁶⁸

Pourtant il est intéressant de constater que les unités linguistiques d'un texte que le scripteur a choisi en connaissance de cause, servent à faciliter la communication entre le texte et son

67 Nous ne faisons qu'évoquer indirectement les problématiques des sciences du langage à propos de la théorisation du fonctionnement linguistique : F. Saussure et les axes paradigmatiques et syntagmatiques versus N.Chomsky dans *Le langage et la pensée*, Payot 1968/1970, qui a proclamé l'antériorité de la syntaxe. Pour notre part nous sommes sensibles à impliquer dans l'analyse du style non pas l'observation des éléments pouvant réussir le test de la commutation mais plutôt à privilégier la possibilité d'effectuer *un ensemble d'associations lexicales*.

68 M. Riffaterre (1970) en tant que théoricien de la stylistique structurale récuse les analyses stylistiques fondées sur la grammaire. Pour lui il y a à faire la part entre ce qui relève de procédés expressifs dans la communication littéraire et les formes langagières employés pour les nécessités de la simple communication. Il en arrive à avancer qu'« aucune analyse grammaticale d'un poème ne peut nous donner plus que la grammaire du poème » (op. cit., p.325).

lecteur, qui est invité à aller au-delà d'une lecture superficielle. Le style de l'œuvre narrative ou sa poétique consiste à faire œuvre créatrice en mettant en place un certain nombre de procédés qui à l'aide du traitement du langage permet de représenter par le moyen de l'écriture l'illusion de la réalité. Le lecteur peut ainsi se fier à réceptionner et composer les différentes combinaisons des unités linguistiques correspondantes.

Le style ainsi recouvre les choix paradigmatiques des mots sélectionnés par l'auteur. Ils se constituent d'algorithmes locaux qui organisent alors leurs effets signifiants par voisinage dans la phrase du texte. Reste à savoir si les faits syntagmatiques peuvent permettre de préciser l'expression « unités linguistiques » d'une part et d'autre part être utilisés en tant qu'outils d'analyse stylistique du texte. M. Riffaterre réfute l'importance des faits grammaticaux constitutifs d'une structure stylistique du texte. Il n'est pas possible selon lui de réserver une valeur stylistique permanente sans considération du contexte à un agencement ponctuel d'unités linguistiques grammaticales qui procède principalement de l'expressivité de la langue du texte. Le style d'une œuvre pour M. Riffaterre repose sur des éléments marqués par rapport à un fonds linguistique commun. Le style sans que l'auteur en prenne totalement conscience, se signale par un écart qui est rendu perceptible dans l'immanence du texte.

Cette esquisse de réflexion peut s'avérer pertinente pour tenter de se servir de la notion de style dans une analyse a priori du texte littéraire à visée didactique. On ne parlera d'analyse du style qu'en distinguant l'examen des propriétés sémantiques du texte pour mettre en valeur les propriétés stylistiques. Mais celles-ci sont aussi productrices de sens. En d'autres termes, nous ne refermons pas complètement la question suivante : les propriétés stylistiques de l'œuvre ne sont-elles pas productrices de sens autant que les propriétés sémantiques ? On tranche provisoirement en proposant une formule (somme toute évidente) : le style n'est pas ce qui est communiqué mais la manière dont cela est communiqué.

Notons que si pour notre commentaire on s'attache aux unités linguistiques, c'est qu'il y a comme un passage obligé à observer les formes du texte en dissociant ses unités selon la progression des phrases en mots, des mots en lexèmes et morphèmes, des syllabes en phonèmes. Les faits grammaticaux et les faits linguistiques sont proches. Se rapprochant de l'analyse du style de M. Riffaterre, A. Compagnon (2001 : 2ème leçon) estime : « *que dans l'univers du discours, en particulier en littérature, c'est autre chose qu'on appelle forme, quelque chose comme un air de famille, un ensemble flou de traits micro et macrostructuraux, des conventions pragmatiques régissant les échanges discursifs qui s'imposent comme le code linguistique* ».

Pour maintenir donc notre hypothèse qui veut voir un lien entre le fonctionnement d'unités linguistiques et l'occasion de susciter des instances de l'acte de lecture dans ses manifestations psychoaffectives, on a sélectionné deux unités : le syntagme *un tour* et le

morphème grammatical *comme*. C'est bien donc au niveau micro analytique qu'on aborde l'examen des unités linguistiques. Les temps des verbes, les champs sémantiques et les procédés de narration ont déjà donné lieu à des commentaires insérés dans les paragraphes précédents.

Le syntagme *un tour*. On peut estimer que c'est un phénomène stylistique que définit G. Molinié (1989) en tant que « [l'] *étude des conditions verbales, formelles, de la littérarité sachant qu'elle est apparemment au croisement des « sciences » du langage et des « sciences » de la littérature* ». Le texte *Archimémé* propose une déclinaison du champ sémantique du vocable *tour*. L'ordre d'apparition s'effectue par la récurrence du vocable *tour* inséré dans des expressions lexicalisées comme *un sale tour*, *un tour en ville*, *c'est au tour de Baptiste*. C'est un matériau formel et sémantique signifiant/signifié qui répertorie la référenciation, respectivement à un monde agonistique de la tromperie, à un monde référentiel banal et au rôle à tenir dans le déroulement du jeu de cartes *prendre son tour*. La modalisation affective de la première occurrence *un sale tour* déploie une hiérarchie qui, débutant par la surenchère, ne peut que décroître par la suite.

Ainsi la valeur axiologique de l'expression met en évidence l'expérience traumatique exercée par la mère et la sœur à l'encontre de Baptiste. La portée de l'accablement de Baptiste se mesure à l'expressivité exclamative d'un locuteur, qui affirme dans une locution idiomatique la validation d'une expérience d'un injuste traumatisme. A cet affichage émotionnel se juxtaposent de façon neutre deux autres unités sémantiques qui mettent à distance ce premier affect évoqué pour insérer dans la trame narrative le réseau sémantique du divertissement *le tour en ville*, le jeu de la console électronique et le jeu de cartes. Est essentielle alors la logique stylistique de la nouvelle. Elle dissémine régulièrement ce réseau à travers des unités linguistiques variées : les mots comme *lâchement*, *sous prétexte*, *hypocrite* prolongent l'évocation de la tromperie jusque dans la description des différentes actions de la mère et de la fille. Le thème des règles du jeu s'installe ensuite dans le déroulement du récit. Il inscrit alors implicitement le signifié du mot *tour* dans la relation du lecteur au texte. Cette relation sollicite le parcours interprétatif du lecteur.

C'est au lecteur d'inférer sémantiquement la référence associée au thème du jeu de cartes comme fondamental dans l'interprétation globale du texte. Les ressources encyclopédiques des lecteurs sont sollicitées pour donner du sens à la polysémie des noms des jeux de cartes. La patience représente la capacité à supporter autant les désagréments objectifs du jeu, celui des cartes ou de la fin de vie pour l'aïeule, que de supporter subjectivement la rencontre de l'autre en ce qui concerne l'arrière petit-fils Baptiste. L'expression « *jouer cartes sur table* » peut aussi être évoquée car elle assoit la franchise de la rencontre entre l'arrière-grand-mère et son petit-fils et fait écho en opposition au comportement hypocrite des autres personnages.

Considérons à présent le morphème *comme*. Les modalités temporelles et temporelles-causales de *comme* sont utilisées en majorité. Apparaissent en premier dès la phrase 2 du texte le *comme chaque mercredi* qui indique le cadre temporel du texte suivi dès la phrase 3 d'un « *comme* » causal dans *c'est comme ça qu'on appelle dans la famille l'arrière grand-mère [...]*. Les conjonctions circonstancielles *comme* suivantes expriment un trait temporel *comme toujours* suivi d'un trait causal dans la proposition circonstancielle *comme c'est plus facile de montrer* et d'un trait temporel causal *comme il est le dernier* de la dernière phrase du texte. Dans la perspective d'analyser les unités linguistiques, on note que les conjonctions circonstancielles énumérées ont un rôle communicatif. En effet, elles sont utilisées pour mettre en valeur la temporalité du récit *comme chaque mercredi*, la motivation du nom du personnage *c'est comme ça qu'on appelle Archimémé*, l'épaisseur du caractère de Baptiste « *comme toujours* » et la logique du comportement du jeune garçon *comme c'est plus facile de montrer* et *comme il est le dernier* l'ultime action de Baptiste. Le circonstanciel *comme* a donc « *une fonction scénique* » (Riegel et alii. 1994 : 506) qui participe à la mise en place du cadre de circonstances au niveau de la phrase et du texte.

« *Commentaire composé* » du lecteur -chercheur : conclusions

Que peut-on déduire de ces remarques ? On s'est attardé à commenter leurs caractéristiques linguistiques qui pouvaient constituer une constante de style. Dans le système de communication du texte au lecteur, on souligne que les rôles de *tour* et de *comme* renvoyaient à la fois à l'ordre du réel et à l'ordre du textuel. Ces deux mots en effet servent de viatique pour refléter la description du monde représenté. Sur le mode réaliste, on assiste à une partie de jeu de cartes. Le cadre du lieu clos de l'histoire est occupé par des personnages qui partagent leur temps commun à jouer à la console électronique et qui se jouent des tours. Le connecteur *comme* est le levier de la représentation des éléments de la fiction. A la manière de la formule rhétorique traditionnelle *ut pictura poesis* la représentation du monde du texte d'*Archimémé* nécessite la médiation de l'outil de la langue, la conjonction circonstancielle *comme*. Elle peut être considérée en tant que signe sémiotique de la dénudation du procédé de la mise en abyme sur l'autoreprésentation du mode d'écriture. Le terme *comme* rappelle que les unités linguistiques créées par le style de l'auteur visent à articuler le lisible avec le visible (Ricardou, 1987 : 387). Le lisible d'une cohérence de la fiction comme univers doté du sens de son histoire et de la fiction qui participe à la transposition d'une réalité. Le visible concerne ce que l'acte de lecture peut entrevoir du phénomène de la création littéraire. Le texte met l'accent sur le mode d'écriture qui en fait une autoreprésentation avec les signifiés du *tour de cartes* et du connecteur *comme*.

L'œuvre semble alors fonctionner selon la conception moderne de l'écriture pour qui « *cette [la] fiction ne se produira pas sans que le langage ne se rende visible ; et : ce langage ne se*

rendra pas visible sans passer par une fiction » (Ricardou ; Idem : 387). Par effet de ricochet, l'acte de lecture admet une figure de lecteur analogique avec les procédés d'écriture. L'expérience esthétique du texte consiste à ce que le lisible et le visible puissent être perceptibles par l'activité phénoménologique du sujet qui contribue à l'élaboration de l'aire de jeu. La situation la plus confortable pour le lecteur consiste à faire intervenir par alternance le *playing* déjà évoqué qui renverra aux codes anthropologiques des univers culturels des contes comme *Hansel et Gretel*. L'imaginaire collectif peut ainsi alimenter les processus individuels de création fantasmatique. Le *game* correspondra à s'attacher à observer la présence significative des unités comme tour et qui opérera une mise à distance de l'effervescence imaginative. De cette façon *Archimémé* est un récit qui enclenche sur des expériences réelles en n'éludant rien de la violence dans les rapports entre les personnages (cf. *un sale tour*). Par ailleurs le *game* fait accéder à l'instance du lu. Le lecteur s'abandonne aux émotions de l'humour d'un personnage protéiforme d'une vieille dame mi ogresse et mi cartomancienne.

Le thème de règle du jeu qui se retrouve de façon insistante dans la nouvelle intervient pour montrer que l'œuvre se construit sur un système d'écriture bâti sur des références intertextuelles, comme « *une mosaïque de citations* » (Kristeva, 1969 : 85). Figurent de même des répétitions d'unités linguistiques et une composition générale du texte régulée par des séquences narratives enchâssées.

La problématique alors sur la stabilité du genre littéraire de la nouvelle apparaît comme secondaire. L'organisation du texte selon les règles d'écriture choisies par l'auteur donne une unité d'ensemble plus explicite que l'armature du genre de la nouvelle. Le tour de l'écrivain, voire son tour de main dans son écriture, se laisse deviner. Néanmoins il offre l'occasion d'apprécier l'originalité ludique de son projet d'écriture.

Le commentaire composé que nous venons d'effectuer constitue une lecture qui légitime en quelque sorte le choix de ce texte à faire lire aux maîtres et à leurs élèves. Ce que nous appelons *la lecture experte du maître* lisant le texte afin de le didactiser. Elle transforme la lecture du récit *Archimémé* en objet d'enseignement.

Par ailleurs, nous proposons un récapitulatif qui recense la réception a priori du récit *Archimémé* par les élèves. Les éléments pris en compte sont au plus près des compétences de lecture attendues d'élèves du cycle 3. Il s'agit ici d'une *lecture professionnelle* qui permet d'évaluer la lecture potentielle des élèves. On a donc effectué une analyse a priori sous la forme d'un synopsis didactique qui concrétise en avant première si l'on peut dire un possible contrat didactique et pédagogique d'une séance à mener.

Analyse a priori⁶⁹ didactique et pédagogique du texte Archimémé

Le tableau suivant regroupe les entrées pédagogiques a priori. Nous prenons en considération trois dimensions d'une lecture potentielle du texte *Archimémé*.

– La première de niveau 1 focalisée sur la thématique du texte recense la présence de plusieurs motifs mis en mots dans la nouvelle.⁷⁰ Les motifs insérés dans leurs réalisations lexicales constituent des thèmes. Ils établissent une unité thématique contrastée. Les thèmes sont bivalents : ainsi les lieux contrastent les motifs de l'enfermement versus les lieux ouverts. Dans la représentation des personnages alternent les stéréotypes de la vieille dame sorte de grand-mère gâteau versus grand-mère tyrannique voire sorcière ; le thème bivalent de l'activité du jeu rapide opposée à l'activité du jeu de carte lent, le jeu de patience.

– La deuxième dimension mobilise les représentations communes qui sont sollicitées chez le lecteur en rapport avec son inclinaison à adhérer à la fiction. Deux niveaux se dégagent : le niveau 2 aborde l'univers de référence de la famille. Le niveau 3 informe sur le crédit que le lecteur peut accorder aux discours du narrateur.

La phrase inaugurale du texte *Archimémé* : *Elles lui ont joué un sale tour vraiment* exploite le motif de la tricherie des règles de jeu détournées par les personnages de la mère et de la sœur du jeune garçon Baptiste. Il peut s'agir d'un énoncé de Discours Indirect Libre de l'auteur/narrateur ou d'une parole intérieure du personnage. Le lecteur est conduit à vérifier dans le corps du récit qu'effectivement Baptiste a été grugé par le comportement des personnages secondaires. La mère et la sœur de Baptiste ont « abandonné » pour quelques heures le jeune garçon dans la chambre de la maison de retraite où se trouve Archimémé. Le lecteur est en quelque sorte sommé de suivre les évolutions des personnages qui font que la situation finale s'effectue au profit des deux protagonistes la vieille dame et le jeune garçon.

– La troisième et dernière dimension examine la portée expérientielle du récit qui ne se laisse découvrir qu'implicitement. Il s'agit donc de considérer que la lecture de la nouvelle *Archimémé* peut comporter un intérêt majeur en ce qui concerne des savoirs acquis.

Que « communique » ce récit au lecteur ? On sait que c'est l'objectif de la fiction que de communiquer par l'intermédiaire de la narration littéraire une expérience commune reconnaissable par tout lecteur. Ce qui fait dire à J. M. Schaeffer que « *la fiction [dont il est*

69 Il s'agit d'une approche qui s'inspire des analyses a priori en didactiques des mathématiques (Mercier & Salin, 1988) ; de la physique (Joshua & Dupin, 1993-1999) et de l' E.P.S. (Amade-Escot, 2001).

70 On essaie d'envisager a priori les phases de l'activité perceptive dans la lecture du texte *Archimémé* et ce au niveau de la perception sémantique des mots du texte. C'est pourquoi on examine dans un premier temps les motifs du texte. On emprunte quelques éléments à l'interprétation thématique (Bachelard, 1957 ; Durand 1964) qui analyse des thèmes spécifiques en essayant de dégager leur signification expressive qu'elle soit individuelle ou collective. On recense donc les motifs, c'est-à-dire des expressions lexicales qui thématisent des unités linguistiques disséminées dans les séquences narratives du texte.

sans doute raisonnable d'admettre à la fois qu'elle] est généralement littéraire et [qu]'elle est un universel pragmatique » (Schaeffer, 1989 : 158).

En ce qui concerne le récit *Archimémé*, on dira qu'il communique une dramatisation, une mise en perspective fictionnelle des événements réels de ce qui constitue la vie d'une famille. On ajoutera que la nouvelle a recours à la fois à des approches médiatisées par le régime de la fiction des âges de la vieillesse de l'adolescence, au jeu des émotions ambivalentes-frayeur et attendrissement devant Archimémé-, et enfin au plaisir du procédé d'écriture qui laisse voir son jeu. Et tout ceci imbriqué et ramassé dans un très court texte.

Un cadre d'analyse a priori

Nous formalisons ci-dessous le cadre d'analyse a priori. Nous l'avons conçu à partir de la question suivante : comment une démarche didactique peut prendre en compte les objets de savoirs, les sujets réels et leurs interactions avec le texte ?

Une synthèse des points observés de l'analyse a priori figure dans le tableau ci-dessous :

Le premier tableau ci-dessous récapitule les trois dimensions annoncées précédemment et recense donc les niveaux de lecture possible entre le texte et le lecteur « ordinaire ».

Tableau 1 analyse a priori de la nouvelle *Archimémé* de B. Friot

Dimensions	Niveaux de lecture	Citations du texte	Partie concernée
Lecture première : perception par le lecteur	<u>Niveau 1</u> : Perception Thématique(Motifs)		Un texte qui comprend plus de 40 lignes au total
	Les lieux du récit : Motifs de l'enfermement / les lieux ouverts	<i>la maison de retraite / faire un tour en ville refermé la porte de la chambre/ t'enfermer / quand ils s'en vont</i>	La première partie du texte : jusqu'à la ligne 9
	Les personnages du récit Motifs : la vieille dame/la sorcière	Archimémé l'arrière-grand-mère de quatre-vingt-neuf ans. la vieille dame, <i>voix fade et usée Une main tremblotante agrippée au bras de son fauteuil L'arrière-grand-mère éclate d'un rire grelottant grince-t-elle</i>	
	Les actions principales dans le récit : motifs de l'activité du jeu rapide contrastée avec l'activité du jeu lent le jeu de carte nommé le jeu de patience	<i>elle siffle complice l'œil vif réflexes il comprend vite archi vivement jeu de cartes : le jeu de patience</i>	La deuxième partie du texte : jusqu'à la ligne 22 à 33
Adhésion du lecteur à la fiction	<u>Niveau 2</u> : Univers de références, la famille	le nom Archimémé préfixe superlatif une vieille dame douce / des pouvoirs de sorcière méchante ? une punition ? / un acte bienveillant ? le fait que Baptiste soit obligé de rester à s'ennuyer dans une maison de retraite	
	<u>Niveau 3</u> : Crédit à accorder au discours du narrateur	<i>le sale tour</i>	Début du texte
Savoirs acquis par la lecture du texte	<u>Niveau 4</u> : Portée expérientielle de la fiction	La complicité entre les générations se fait autour d'un objet contemporain : le jeu vidéo La maîtrise des sentiments et mise en scène de son rôle de la part d'Archimémé La mise en scène de la vie familiale	L'ensemble de la nouvelle

Comme prévu supra, il reste à formaliser les attitudes, comportements et les obstacles prévisibles rencontrés par les élèves lecteurs. Nous examinons dans un deuxième tableau analyse a priori didactique et pédagogique de la lecture du texte *Archimémé* :

A/ les compétences qui concrétisent les capacités du lecteur réel à interpréter selon les données objectives du texte : *le texte du lecteur* évoqué plus haut (p. 54) mais aussi B/ et C/ les compétences de réception permettant la compréhension et l'interprétation en lecture littéraire par le sujet lecteur.⁷¹

71 Ce sujet lecteur littéraire qui est vu comme une déclinaison du sujet épistémique de J.Piaget. C'est-à-dire que le texte du lecteur s'établira sur l'élaboration des notions d'espace / temps et causalité propre au texte de la fiction. Ce que permet l'activité de lecture du texte littéraire ainsi que le travail de compréhension et d'interprétation.

Une sélection a été opérée dans les données apportées par *le commentaire composé* proposé plus haut. Le tableau suivant recense les compétences attendues exigibles⁷² que l'on pourrait prévoir pour le lecteur scolaire d'*Archimémé*.

Tableau 1 bis d'analyse a priori didactique et pédagogique de la lecture du texte *Archimémé*

A/ Problématique : rapport TEXTE DU LECTEUR ET ATTENTES DU TEXTE	
Compétences attendues de lecture cursive d'un récit court	Comportements et difficultés prévisibles de l'élève
<p>⇒ Distinguer fiction/non-fiction selon la situation d'énonciation</p> <p>⇒ Entrer par le titre <i>Archimémé</i> et mobiliser ses représentations</p>	<p>⇒ L'élève ne prend en charge qu'un certain nombre de ces paramètres en début de séance</p>
<p>⇒ Repérer le narrateur et les personnages, identifier le système des personnages (interpréter l'implicite des comportements, anticiper, saisir de quel point de vue l'histoire est racontée)</p>	<p>⇒ L'élève ne saisit pas le jeu des reprises ou substituts anaphoriques : par exemple dans l'extrait « <i>Elles lui ont joué un sale tour</i> »</p>
<p>⇒ Se situer dans le système espace/temps du texte; repérer la temporalité, la chronologie le retour en arrière esquissé au début du texte d'<i>Archimémé</i></p>	<p>⇒ L'élève ne saisit pas le flash back et les référents du substitut dans la phrase « <i>Elles lui ont joué un sale tour</i> »</p>
<p>⇒ Repérer les épisodes ou les séquences narratives en tant que paramètres prototypiques du récit : schéma quinaire. alternances régulières de séquences narratives et descriptives et de séquences dialogales tenant lieu d'actions</p>	<p>⇒ L'élève ne saisit pas les bornes des séquences narratives et dialogales</p>
<p>⇒ Etre sensible à la langue et au style : registre de l'humour, métaphores, registre de langue, se traduit par les expressions lexicalisées dans <i>Archimémé</i> et par la répétition des mots « tour » ou du connecteur comme.</p>	<p>⇒ Ne perçoit pas la tonalité humoristique du portrait d'<i>Archimémé</i> jouant à la console électronique</p> <p>⇒ Pas d'association entre le préfixe augmentatif <i>archi</i> et l'évolution du personnage</p>
<p>⇒ Identifier quelques règles et invariants des genres littéraires à partir d'un travail de comparaison des structures du texte lu</p>	<p>⇒ Ne prélève pas les indices suivants comme des indices du genre de la nouvelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la longueur du texte • le rôle narratif des personnages : <i>Archimémé</i> dominante et <i>Baptiste</i> victime • la figure générique type et particulière : au texte de B. Friot <i>Archimémé</i> La sorcière de Babayaga et/ ou d'<i>Hansel et Gretel</i> • la brièveté de description qui en fait des types humains : la vieille dame et l'enfant

72 Des compétences exigibles de la discipline de la lecture littéraire au cycle 3 que nous avons établies d'un point de vue de formateur en fonction d'une synthèse plausible des prescriptions ministérielles admises communément par des praticiens .

<p>⇒ Aborder les stéréotypes contenus dans le texte</p>	<p>⇒ Ne voit pas les mythes de la sorcière les stéréotypes socio culturels de la dame du 4° âge (stéréotype de la grand-parentalité) / et du stéréotype du garçon actuel.</p>
<p>⇒ L'élève « résiste » à la fiction littéraire à cause du degré de complexité du récit contemporain</p>	<p>⇒ L'élève n'est pas intéressé par le texte : la narration de la rencontre entre les deux personnages et le thème ne le font pas réagir et ce malgré le clin d'œil du texte à propos des « pratiques culturelles de divertissement » contemporaines (la console électronique). ⇒ L'élève ne peut pas voir la mise en abyme à propos du « tour » dans la mise en mots du texte. Ne se fie qu'à un ordre du réel et n'accède pas à la complexité de la représentation de l'ordre textuel</p>
<p>B/ Situation d'enseignement apprentissages Niveau 1 de la lecture scolaire du texte Archimémé : compétences exigées de réception permettant LA COMPRÉHENSION EN LECTURE LITTÉRAIRE</p>	
<p>⇒ L'élève relève le support et le type d'écrit en identifiant les activités attendues</p> <ul style="list-style-type: none"> • comprend les informations référentielles • interroge le contenu du texte • mémorise l'ensemble des informations sémantiques 	<p>⇒ Ne mobilise pas une attitude heuristique selon les paramètres énoncés ci-contre.</p> <p>⇒ Dans l'activité compréhension cela peut se traduire par : ne fait pas d'hypothèse qu'il va vérifier : est-ce qu'Archimémé est méchante ? Quel est le vrai visage d'Archimémé ?</p> <p>⇒ Ne résume pas pour lui-même les événements de l'action du texte</p>
<p>⇒ L'élève développe une transaction (L.M. Rosenblatt) avec le texte</p> <p>L'élève comprend et interprète de manière globale et aussi par tâtonnement en levant au fur et à mesure les ambiguïtés du texte</p> <p>L'élève le fait de façon plus ou moins autonome.</p> <p>L'élève le fait à partir des sollicitations du maître.</p> <p>L'élève le fait en écho des significations produites dans la classe</p>	<p>⇒ Les significations sont produites pas à pas comme soutirées par le maître à l'élève</p> <p>Aucune mobilisation cognitive affective</p> <p>⇒ Certains élèves n'amorcent pas le processus d'élaboration de significations tout au long de la séance</p> <p>⇒ n'entrent pas dans l'espace de l'activité scolaire de lecture cursive</p> <p>⇒ n'ont pas de comportement de retour au texte</p>
<p>Démarches de lecture personnelle</p> <p>⇒ Commence par réagir au texte par des impressions et/ou un résumé</p> <p>⇒ Enonce ce qu'il n'a pas compris pour que les pairs et le maître collaborent à la compréhension</p> <p>⇒ Interprète d'emblée et énonce son interprétation</p>	<p>⇒ Ne se livre pas à sa lecture personnelle du texte : ne « s'engage pas » ni individuellement ni collectivement.</p> <p>⇒ Démarche de jugement a priori avec des valeurs morales communes et non pas adaptées à des personnages de fiction. Ainsi Archimémé est jugée d'emblée comme méchante par l'élève qui n'établit aucune argumentation sur cette impression première.</p>

C/ Situation d'enseignement-apprentissages lecture scolaire Niveau 2 compétences exigées de réception permettant L'INTERPRÉTATION DU TEXTE LITTÉRAIRE	
<p>Attitude attendue : l'élève justifie ses interprétations en verbalisant. Cela se traduit par :</p> <p>⇒ Expliciter la compréhension de tel passage par le recours à la justification et l'argumentation (logique causalité (conséquence hypothèse)</p> <p>⇒ Reformuler à sa manière les significations déjà produites</p>	<p>Ne peut développer une explication</p> <p>Reste bloqué sur son interprétation première</p> <p>Ne prend pas en compte les significations produites par la classe</p>
<p>⇒ Répondre aux questions du maître en développant l'implicite de la question</p> <p>⇒ Arrive à faire interagir le local du texte et le global du texte</p>	<p>Reste au niveau littéral des enjeux du texte et de sa compréhension</p>
<p>⇒ Communiquer les éléments objectifs en citant le texte pour valider sa compréhension /interprétation</p>	<p>Pas de compétence procédurale : n'arrive pas à citer le texte dû à une mauvaise compétence en lecture, par exemple n'arrive pas à mémoriser l'ensemble des informations sémantiques.</p>
<p>⇒ Réaliser les procédures</p> <ul style="list-style-type: none"> • suspend une interprétation pour la mettre à l'épreuve de la classe • revient en arrière pour la vérifier • repère les reprises anaphoriques : les connecteurs, les temps verbaux, le marquage du point de vue et le discours rapporté contextualisent le sens des mots 	<p>A du mal à reconstituer la logique du récit ainsi que les personnages et leurs rapports</p>
<p>Production d'un texte écrit</p>	
<p>Favorise la démarche réflexive sur le préfixe archi</p>	<p>L'élève ne contextualise pas le préfixe et ses définitions tirées de ses recherches dans le dictionnaire dans le contexte du personnage fictionnel Archimémé</p>
<p>Consigne d'écriture inventive, suite de textes à partir du texte d'<i>Archimémé</i>.</p>	<p>L'élève reprend sans aucune variation les situations du texte, n'insère aucun événement nouveau</p>

Est mise ici en évidence la manière dont un élève idéal- la didactique des mathématiques parlerait de sujet épistémique- peut se comporter par rapport au texte à lire *Archimémé*. Cette recension aborde de façon partielle l'expérience de lecture qui cerne l'acte de lire dans ce qu'il a de plus concret. On a essayé d'envisager les attendus exigés dans le contrat de lecture scolaire d'un récit court.

La première catégorisation aborde *le pacte de lecture*. Il est un support d'observation de l'expérience de lecture qui interroge le comportement observable du lecteur dans la première approche du texte. Le pacte de lecture est constitué par des conventions de lecture, faites d'opérations à mener pour entrer dans *la lecture comme jeu collectif et individuel* de la lecture du texte lors de la séance.

Alors qu'il se trouve dans la situation contrainte de la séance de lecture du texte littéraire dans laquelle le lecteur n'a pas choisi le texte à lire, l'élève s'engage ou non dans son acceptation du contrat de lecture. Ce faisant, il mobilise et élabore *le texte du lecteur*, concept que nous utilisons donc ici après l'avoir déjà défini.

Si on admet avec M. Picard comme nous l'avons déjà noté, que toute lecture est un engagement qui implique un dédoublement du lecteur que cet auteur met en évidence dans l'expérience psychologique profonde du lecteur modèle, on peut distinguer cependant *des niveaux de mobilisation cognitifs, affectifs, culturels qui appartiennent au régime scolaire de la lecture*. On les a catégorisés dans la seconde partie du tableau sous les deux libellés suivants : *B. Situation Niveau 1: processus de lecture scolaire en tant qu'attitude de réception qui permet la compréhension. C Situation Niveau 2 Processus de lecture en tant que Production de significations et d'interprétation*. Ils recensent et distinguent le cadre de la situation scolaire qui réclame de la part du lecteur scolaire une principale tâche du lecteur : produire des verbalisations orales et écrits rendant compte de la compréhension/interprétation du texte.

Dans la troisième partie de notre travail intitulée Résultats, nous valoriserons les choix effectués par l'ensemble des maîtres dans la séance de lecture du texte *Archiméme*. Nous exploiterons les indicateurs de la lecture professionnelle pour envisager ce que les quatre maîtres ont effectivement réalisé avec les classes.

IV. Un cadre d'observation : le modèle de l'agir enseignant adapté à l'étude des séances de lecture du texte littéraire

1. Étude de la tâche doxique : *faire rencontrer le texte*

La question qui oriente notre réflexion en lien avec les lieux déterminants d'analyse de la pratique effective⁷³ du maître est la suivante : comment débute la séance de lecture d'un texte littéraire au cycle 3 ? Il semble que le maître peut s'appuyer sur les routines installées dans la culture professionnelle partagées par l'ensemble des maîtres de l'école élémentaire. Faire rencontrer le texte renvoie à l'activité inaugurale du maître soucieux de la réception du texte d'étude dans une séance de lecture de texte littéraire. Cette activité s'inscrit comme élément constitutif du pilotage (Bucheton, 2006) de la séance de lecture du texte littéraire. Faire rencontrer le texte comporte un ensemble d'invariants de sous-tâches successives : choix du texte en amont, introduction du texte auprès des élèves et présentation du texte à lire, mention des caractéristiques du texte, le nom de l'auteur, le titre par exemple. Mais c'est sans compter sur le cadrage institutionnel qui associe à l'expression *rencontre avec le texte* des présupposés qui sont examinés ci-dessous.

1.1. Poids du cadrage institutionnel

- Légitimation progressive de *la rencontre* dans l'enseignement de la lecture

A travers l'expression de *rencontre avec le texte*, les Instructions Officielles de 2002 tendent à faire prévaloir leurs choix en terme de valeurs attribuées au texte littéraire. Elles le présentent comme porteur d'initiation culturelle primordiale. L'institution semble être consciente d'une certaine désaffection dans la tradition scolaire de l'étude des Humanités. Il s'agit selon elle de reconsidérer le rôle de l'école comme une interface installant une nécessaire ouverture culturelle élargie aux supports de littérature de jeunesse. Les expressions de distance et de transitions concentrent la tension qui traverse le projet d'une nouvelle acculturation scolaire. Il semble que les législateurs se soient appropriés les critiques sociologiques et sociolinguistiques sur le système scolaire. Le terme *rencontre*⁷⁴ qui est utilisé dans les

73 Et sur l'effet-maître (Bressoux, 2001).

74 Le terme de *rencontre* se retrouve ainsi dans les instructions officielles de 2002. C'est une expression récurrente présente aussi bien dans les textes de l'école maternelle et primaire comme l'indiquent les extraits suivants : « *L'école maternelle propose une première sensibilisation artistique. La rencontre avec les œuvres et les artistes nourrit la curiosité de l'enfant et sa capacité à s'émerveiller. Comme à l'école maternelle, les textes littéraires (albums d'abord, nouvelles ou courts romans ensuite) doivent être au cœur des activités de l'école élémentaire. Le plus souvent, ils sont rencontrés par la médiation des lectures à haute voix de l'enseignant.* » « *Il importe que les œuvres rencontrées soient nombreuses et variées* ». Bulletin Officiel Hors Série n°1 14 février 2002.

documents officiels les plus récents apparaît comme le produit de cette objectivation de la distance culturelle entre les élèves et les textes qui se creuse au fil du cursus scolaire. La rencontre entérine une authentique problématisation de la littératie de la culture écrite diffusée à l'école (Chiss, Barré de Miniac et alii, 2004).⁷⁵

On perçoit bien la relative opacité des prescriptions à travers le terme de *rencontre* qui s'avère être un concept assez peu problématisé. Ce qui peut paraître peu cohérent avec l'ambition culturelle de la lecture littéraire scolaire. Mais on peut voir aussi la portée innovatrice des Instructions Officielles de 2002 qui se polarisent sur une double approche : une alternative ou une exclusive entre des médiations et des apprentissages spécifiques disciplinaires et principalement la lecture littéraire.

Les didacticiens apportent leurs contributions en faisant une analyse des discours institutionnels sur l'enseignement de la littérature. J.-L. Dufays (2005) distingue dans les récentes tendances générales des discours institutionnels sur l'enseignement de la littérature à l'école trois visées qui se complètent : des visées éducative, patrimoniale et intellectuelle.

Ainsi les prescriptions incitent les maîtres de cycle 3 à distinguer l'enseignement de la lecture et l'enseignement de la littérature. L'enseignement actuel de la lecture dans sa dimension technique, c'est-à-dire méthodologique fait l'objet de recommandations très précises autant sur le plan des conduites des maîtres que des compétences listées pour les élèves de cycle 2 dans les documents institutionnels. Dans le domaine de l'enseignement de la lecture littéraire, il semble que les orientations s'inscrivent davantage dans des objectifs transversaux qui appréhendent la visée éducative patrimoniale et intellectuelle notée par J.-L. Dufays.

Si on lit de près les Instructions Officielles 2002, on peut constater qu'elles recommandent au maître de tenir un rôle de *médiation culturelle littéraire* endossé en partie par la notion de *rencontre avec le texte* en tant qu'expérience de l'œuvre à conduire avec le lecteur. Les maîtres doivent alors se préoccuper de mener des situations d'apprentissages qui développent tout autant les savoir-faire d'analyse littéraire aux savoirs informels qui sont associés aux savoirs culturels portés par le corpus de textes de littérature de jeunesse. De fait, l'enseignant de l'école élémentaire est amené à se représenter son enseignement comme une propédeutique à la formation littéraire du jeune lecteur. Se trouve engagée la responsabilité professionnelle du maître de cycle 3 inscrite profondément dans *la posture médiatrice* qu'il occupe dans les premières phases du curriculum littéraire des élèves. Se construit alors dans la culture professionnelle enseignante la figure du maître médiateur qui ressemble fort à celle des médiateurs professionnels tels les agents des métiers du livre comme les bibliothécaires.

75 Il s'agit de la problématique de la littératie déjà évoquée. Nous mentionnons ici J.-L. Chiss à travers son article : « La littératie : quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français. » in Barré de Miniac (2004).

Le mot *rencontre* au final s'avère porteur d'une variété de significations. Il est donc susceptible de choix multiples dans l'activité réelle ordinaire du maître.

1.2. Poids de la culture professionnelle

- Explicitation du cadre d'analyse de la tâche doxique *Rencontre avec le texte*

Pour rendre compte de l'activité des quatre maîtres qui proposent aux élèves d'aborder en début de séance la lecture du texte *d'Archimémé*, l'hypothèse suivante est posée qu'il s'agira de vérifier :

- au niveau du rapport sujet/ tâche/ activité, le moment didactique de la rencontre avec le texte mené par le maître contient des tensions particulières qui révèlent les choix didactiques et pédagogiques de la séance⁷⁶. Ceux-ci constituent des stratégies prises par ces enseignants en début de séance de façon irréversible pour sa suite. C'est l'opportunité unique en début de séance de faire découvrir le texte. Lors de ce moment, il y aura déclenchement du déroulement de l'avancée chronologique du temps de l'enseignement apprentissage et la dynamique de la transformation du contexte de la situation ;

- au niveau de l'observation de la tâche de la rencontre avec le texte, les comportements observés peuvent être décrits en gestes professionnels qui sont spécifiques des compétences des maîtres dans cette situation de rencontre.

Comment le maître peut-il démarrer une séance de lecture littéraire ? Que va-t-il décider de faire faire aux élèves lors de la phase de la rencontre avec le texte ?

⁷⁶ On a besoin de cela pour l'analyse des microscenarios.

Un outil d'observation de la tâche doxique

Les maîtres ont recours à des modèles didactiques de la lecture littéraire qu'ils ont intériorisés et élaborés au cours de leur exercice de l'enseignement et de la formation de la littérature à l'école. Même si les modèles didactiques de la lecture littéraire ne sont pas nombreux, ils s'avèrent complexes.

Plusieurs modèles didactiques sont à la disposition des maîtres dans la culture professionnelle de l'enseignement de la lecture à l'école primaire, sans qu'ils en soient nécessairement et complètement conscients.⁷⁷ Les maîtres ont alors le choix de programmer son enseignement selon une modélisation qui privilégie :

- le modèle *méthodologie du texte*. L'enseignant choisit des familles de tâches qui sont utiles pour que l'élève comprenne le sens du texte, pour que sa lecture puisse se faire de façon autonome et qu'il puisse aussi repérer la composition structurale du texte. Au modèle *méthodologie du texte* correspondent des pratiques enseignantes qui vont polariser un parcours cognitif. Elles portent leurs interventions sur l'attention aux composantes sémiotiques de l'objet texte littéraire, les effets des liens entre le texte avec les images par exemple ;

- un modèle *rapport au monde* à l'inverse s'appuie sur le fait que l'œuvre va donner l'occasion de faire un pas de côté quand au rapport au monde ordinaire du sujet lecteur. La littérature est envisagée comme appui langagier de la construction identitaire du lecteur qui trouve l'occasion de se décliner dans l'espace temps de sa relation au texte littéraire. L'œuvre littéraire est ainsi au service d'une éducation sensible. Le maître proposera des séries de tâches qui tentent de faire parcourir le texte comme itinéraire esthétique - voire contribue à une éducation morale.⁷⁸ Dans le modèle *rapport au monde*, le maître initie la recherche menée tous azimuts par les élèves qui repèrent des informations au gré d'une entrée individuelle que le maître recueille au fur et à mesure des interventions et qu'il peut guider de façon plus ou moins sélective.⁷⁹ Dans ce cas, les modalités interactionnelles de lecture dominant. Avec ce

77 Une partie de la thèse met en évidence les discours que tiennent les maîtres sur leurs pratiques. Nous comptons croiser la technique de l'auto-confrontation qui consiste à donner la parole au maître et l'interprétation que nous faisons sur les pratiques observées pour mettre en évidence les compétences en action des maîtres.

78 Cependant selon J.-L. Dufays (2007 : 9) cette prétention pose question en ces termes « *Si l'essentiel est de mieux comprendre le monde et de mieux vivre, est-il sûr que les œuvres considérées comme littéraires soient forcément mieux armées que celles qui ne sont pas classées dans la littérature ?* »

79 Nous évoquons des séances observées chez les enseignants novices qui privilégiant chez les élèves la communication dans la classe de littérature interviennent très peu. Sans pilotage explicite du maître et sans contrat d'apprentissages formalisé, les séances chez les enseignants débutants se déroulent bien souvent sur un mode d'échanges proche de la conversation familière qui ne construisent aucune procédure langagière et cognitive spécifiques.

modèle interactionnel, c'est souvent le maître qui garde la main par rapport aux verbalisations des élèves.

- le modèle *compétences du lecteur littéraire*. Cette dernière conception va considérer les compétences comme objectif d'apprentissage de la littérature. Les savoir-faire issus des pratiques scolaires considérés comme éprouvés sont enseignés afin de développer des pratiques langagières de réception et de production susceptibles d'être évaluées. Les tâches que le maître va se donner sont spécialisées dans le registre d'activités procédurales à activer chez les élèves. Au modèle *compétences du lecteur littéraire*, se rattache l'approche socioculturelle qui met l'accent sur la médiation de l'objet livre, telle que l'étude de la première de couverture, une pratique inaugurale qui fonctionne comme un rituel pédagogique chez bon nombre d'enseignants. Le maître présente le texte en demandant à la classe de réagir à l'impression procurée par les illustrations de la première de couverture et de nommer les parties constitutives du livre que sont l'auteur, le titre et l'édition. La formation initiale des enseignants diffuse ce modèle de compétences du lecteur littéraire qui rattache en quelque sorte l'enseignement de la lecture littéraire aux autres modèles par son entrée compétences.

Au final, on fait l'hypothèse que le maître programme les sous-tâches suivantes qui sont en quelque sorte le socle commun de la tâche générique pour faire rencontrer le texte. Mais pour les visualiser et pouvoir interpréter les configurations qui composent l'agir du maître, on combine des indicateurs connus et reconnus dans les pratiques des maîtres. Ils représentent les faits saillants de pratiques qui peuvent expliciter leurs stratégies effectivement conduites.

Un modèle émergent : « l'attention au texte » ?

En rapport avec ces modélisations, la réflexion partagée par les formateurs de Montpellier⁸⁰ en formation initiale à propos de *la rencontre avec le texte*, aboutit au constat que les maîtres expérimentés misent davantage sur le modèle que nous désignons par le modèle *l'attention au texte*. Ce modèle spécifique focalisé par un registre de présentification singulière de l'œuvre met en oeuvre des démarches de *rencontre avec le texte*, variables selon le texte littéraire à lire qui sollicitent les relations culturelles, cognitives et langagières du lecteur au texte. À l'inverse, on a pu constater que les maîtres débutants ont tendance à mener des rituels comme la découverte de la première et quatrième de couverture sans sollicitation effective de l'attention singulière au texte littéraire. De même on a observé que les maîtres débutants pouvaient faire parler les élèves lors de *la rencontre avec le texte* sans que se développe par la

80 Le G.D.M.L. Groupe Départemental de Maîtrise de la Langue qui diffuse en Formation Initiale les travaux des formateurs appartenant aux groupes de recherche LIRDEF/ALFA *J'étais un livre, Pratiques de Littérature au cycle III*, édité par le Groupe Départemental Maîtrise de la Langue – Hérault 2005, mis en ligne par le C.D.D.P./ C.R.D.P. de Montpellier, est le fruit entre autres de ces sessions de formation.

suite une structuration didactique propre au traitement cognitif, culturel et méthodologique du texte littéraire.

1.3. Faire rencontrer le texte : des sous-tâches prévisibles pour le maître

Avant de recenser les conduites effectives de *la rencontre avec le texte*, demandons-nous dans quelles contraintes est situé le maître en début de séance de lecture littéraire ? S'il se réfère aux Instructions Officielles, le maître ne peut qu'être préoccupé par la tâche de faire comprendre le texte à lire aux élèves. Mais voulant suivre les évolutions venant du terrain, il aurait à concentrer son projet de lecture sur l'enseignement de la littérature, vecteur fondamental de socialisation et d'acculturation.

Si les maîtres enclenchent dans leur tâche à mener de *rencontre avec le texte* la compréhension du texte, ils cadrent aussi un microscénario qui convoque en même temps un travail culturel et esthétique. Dans l'incapacité d'opérer des choix et des directions méthodologiques sûrs, le travail du maître peut s'opérer dans une indécision récurrente constituée d'autoprescriptions peu ajustées à la situation et indirectement liée aux ressources pragmatiques de la culture professionnelle. Le maître tendrait alors à donner des tâches simplifiées aux élèves : choix de textes courts et simples, fragmentation systématique des activités de lecture.

Mais il s'agit de déplier a priori les sous-tâches prévisibles de la rencontre avec le texte.

– Les sous-tâches de faire rencontrer le texte selon le protocole a priori

Pour notre cadre d'observation du microscénario *rencontre avec le texte*, les catégories de sous-tâches qui peuvent être planifiées par le maître et qui ont été retenues sont les suivantes : faire lire, faire réagir, faire comprendre, faire problématiser et favoriser l'insertion culturelle. Elles constituent des sous-tâches assurées par le maître. Elles résument à la fois les obligations institutionnelles, didactiques et pédagogiques réunies dans la situation professionnelle.

1° Faire rencontrer : c'est faire réagir les élèves par rapport au texte

La situation de rencontre en début de séance fait apparaître des attitudes et comportements requis chez le maître et des élèves. Le maître a pour intention de faire vivre aux jeunes lecteurs l'expérience d'un rapport singulier au texte. C'est un cadre de réception qui suppose que les propos des élèves soient pris en compte. Les élèves ont à produire des conduites langagières de lecture interprétative qui leur permettent de déployer une lecture pragmatique (Renard, 2007) sur le mode de la lecture qui est interprétée par l'enseignant comme essentiellement émotive. Mais il n'est pas exclu que la tâche magistrale de faire réagir au

texte sollicite les ferments d'une lecture analytique qui anticipe sur une lecture esthétique, symbolique et axiologique.

2° Faire rencontrer un texte : c'est faire comprendre un texte à l'aide du résumé de texte

De façon générale, l'écoute du texte littéraire, sa lecture individuelle et le fait de le résumer constituent les composantes d'une activité scolaire générique tout à la fois cognitive, langagière, communicationnelle et psychoaffective. Elle est souvent balisée dans cet ordre par le maître. De ce fait, elle est effectuée par les élèves car elle est reconnue en tant que norme socio littéraire⁸¹ de la situation par une majorité d'élèves de cycle 3.

Mais le maître privilégie-t-il la tâche des élèves de résumer le texte ? Il est intéressant en effet de prendre la mesure de l'importance qu'accorde le maître au fait que les élèves réussissent à produire un résumé du texte. La tâche de résumer est un geste d'étude des élèves inscrit dans les capacités des élèves de cycle 3⁸². Le texte se présente comme un tout narratif mais aussi symbolique. Le résumer peut permettre au lecteur de revenir sur la saisie de cette entité.

3° Faire rencontrer un texte : c'est faire questionner les élèves

On peut considérer que problématiser la lecture du texte littéraire s'intègre de façon caractéristique dans la tâche de faire rencontrer le texte. La tâche magistrale consiste à mener le questionnement du texte dans un format interactionnel qui relève de la « *compréhension dialoguée* » (Boiron, 2004 :193). C'est donc au maître de donner une consigne qui ne conduit pas plus rapidement au sens mais au contraire vise à souligner les jalons interprétatifs du texte suscitant le débat interprétatif.

4° Faire rencontrer un texte : c'est favoriser la lecture culturelle et en réseau

C'est bien à partir des différentes rencontres avec les textes littéraires que va s'élaborer le maillage de la culture littéraire des élèves.⁸³ Le maître peut interpréter pour sa propre pratique la demande institutionnelle d'une approche historicisée de l'enseignement de la littérature à l'école sachant que les expressions comme « *textes patrimoniaux* » et « *classiques de l'enfance* » (Perrot, 1983, 1993, 1999) sont utilisées dans les textes officiels.

81 Selon nous cette activité s'inscrit dans les normes du cadre de la situation qui est régie par des normes sociodiscursives, inscrites dans des genres de discours plus ou moins codés. Ces normes sont prises dans un «interdiscours» qui prend sens dans un univers de discours environnants selon la conception de D. Maingueneau (2004 : 32-33).

82 C'est un postulat méthodologique qui s'appuie sur les travaux entre autres de H. G. Gadamer (2005) pour qui la lecture, comme toute activité de compréhension, résulte d'un mouvement dialectique entre le tout et la partie.

83 « *Une culture littéraire se constitue par la fréquentation régulière des œuvres. Elle suppose une mémoire de textes, mais aussi de leur langue, une capacité à retrouver, chaque fois qu'on lit, les résonances qui relient les œuvres entre elles. Elle est un réseau de références autour desquelles s'agrègent les nouvelles lectures* ». (Instructions Officielles, extrait des programmes pour l'Ecole élémentaire, février, 2002 : 5).

En bref, le comment faire rencontrer le texte peut se saisir méthodologiquement pour l'analyse à travers les sous-tâches listées. Elles caractérisent un certain nombre de choix potentiels du maître dans une situation didactique de lecture littéraire. Elle est traversée par des lignes de force qui structurent le cadre de l'agir enseignant. Ainsi, nous supposons que l'étude de *la rencontre avec le texte* va mettre en évidence les tensions et incertitudes professionnelles du maître agissant.

Nous explicitons ci-après d'autres tensions mises en avant à propos de l'étude de la tâche doxique *faire étudier le lexique*.

2. Étude de la tâche doxique : *faire étudier le lexique*⁸⁴

« *Une lecture bien faite commence par le lexique* » G. Steiner, (1995 : 9).

2.1. Poids de la culture professionnelle dans l'étude de la tâche lexique en lecture de texte littéraire

Il s'agit d'examiner maintenant une autre tâche doxique incontournable : faire l'étude du lexique du texte. Quelles sont les formes d'effectuation du travail de l'enseignant favorisant la construction de significations à partir des mots du texte ? On se demande comment le maître exécute la tâche lexique⁸⁵ du texte littéraire.

Des composantes du genre professionnel de l'explication de textes ?

Le genre professionnel de l'explication de textes relève de dimensions professionnelles collectives qui ont façonné dans l'histoire de l'enseignement de la lecture littéraire le cadre des conduites de lecture de l'enseignant non seulement du secondaire mais aussi de l'élémentaire. L'agir enseignant de l'explication de textes relève de *l'épistémologie de pratiques*, expression empruntée à Brousseau (op.cit. ; Marlot, 2008), qui correspond à la théorie de la connaissance et qui est une pratique partagée par l'ensemble des enseignants. Le maître « expliquant » est censé guider la compréhension des élèves selon une progression dite raisonnée des significations du texte et ceci en organisant une maïeutique interactionnelle. Il s'agit de mettre en évidence un point de vue sur les sens du texte qui va être énoncé lors de la situation de lecture. *Les notions linguistiques de sur co et sous-énonciation* (Rabatel, 2004) seront utilisées dans nos analyses en tant qu'indicateurs de la conduite explicative du maître. *La sur-énonciation* du maître sera vue lorsque le maître surplombe les contenus des transactions des échanges langagiers et qu'il se dégage du point de vue des contenus que

⁸⁴ Nous précisons que la tâche lexique consiste à travailler avec les élèves sur le lexique du texte littéraire.

⁸⁵ Que l'on va détailler en sous-tâches comme nous l'avons fait pour le micro scénario rencontre avec le texte.

l'élève amène. *La sous-énonciation* magistrale à l'inverse apparaît quand le maître co-construit les échanges selon un point de vue « dominé » en paraphrasant un contenu qui se révèle strictement identique aux précédents tours de parole. Dans le cadre du genre professionnel de l'explication de textes, il arrive qu'il y ait nécessité pour le maître d'adopter une posture⁸⁶ sur-énonciative afin de mener son explication dans les épisodes d'échanges. Mais aussi que le maître en posture de sous-énonciation sollicite les élèves pour qu'ils développent leurs propos ou leur explication à propos du texte.

Cette progression procède entre autres de l'élucidation par le maître de certains mots inscrits dans le texte à lire. Depuis une trentaine d'années, le modèle didactique de l'explication de textes a été critiqué par nombre de didacticiens.⁸⁷ Dans les pratiques, il paraît évident que le maître est préoccupé d'éclaircir pour les élèves les mots ou expressions d'un texte littéraire afin de lever des obstacles de compréhension littérale. Les enseignants savent par expérience que l'étayage de la compréhension du lexique induit une conduite magistrale explicative. Les pratiques combinent donc des éléments d'une matrice de tâches doxiques qui correspond à certains traits du genre professionnel d'explication de textes en adéquation avec des jeunes lecteurs d'une dizaine d'années.

Cette tâche se partage selon deux postures d'enseignement habituellement relevées dans les observations de l'agir du maître lorsqu'il explique ou fait expliquer les mots d'un texte à lire. Par le pôle enseignement continué de la lecture, l'agir du maître met en œuvre la matrice explicative en abordant les mots du texte comme des entités indépendantes du sens global du texte qu'il va néanmoins introduire à la structure sémantique du texte entier. Par le pôle enseignement de la lecture littéraire, l'agir du maître prévoit d'enseigner les procédures cognitives du registre lexical qui donnent accès à l'interprétation de la polysémie et à la spécificité du texte littéraire.⁸⁸ Pour cela le maître a la possibilité de regrouper les activités des élèves autour de champ sémantique qui révèle les réseaux thématiques de façon explicite.

86 La notion de posture énonciative empruntée à Kerbrat Orecioni (1980) est la façon dont l'énonciateur s'inscrit dans l'énoncé selon une voie implicite ou explicite. Ce faisant, il se positionne par rapport à celui-ci.

87. « *L'explication, sous cette forme, ne vise à construire aucun corps de savoir transférable, qui pourrait être réinvesti. Comme ce serait le cas d'un cours de grammaire, par exemple. Elle met en œuvre une érudition multiforme et extensive élaborée progressivement, d'une explication à l'autre, sur le mode de l'accumulation. L'enseignement ne vise pas alors la mise en place de savoir faire constitués en méthode de lecture explicite [...]. Autrement dit, ce sont les résultats de la lecture, non les procédures auxquelles elle a eu recours, qui cherchent à se transmettre* ». J.-M. Fournier et B. Veck (1997 : 7-30).

88 On peut aussi aborder l'explication en tant que phénomène linguistique réalisant un acte de langage. S'objectivent alors des critères de reconnaissances de l'explication qui permettent d'observer les variations dans des corpus oraux. Globalement on observe la chose qui est à expliquer (l'explanandum) qui s'appuie sur une demande d'explication directe, indirecte, ou spontanée. L'explication en tant qu'acte de langage est fondamentalement reliée à la négociation qui se caractérise par un ou des initiateur(s), des enjeux et son issue sur un accord ou un désaccord explicite versus implicite. L'explication peut ainsi être négociée ou bien co-construite (Searle, 1969, Balacheff, 1990).

2.2. Poids de la dimension épistémologique de l'enseignement de la lecture pour faire étudier le lexique

Notons que la tâche doxique *faire étudier le lexique* comporte quelques uns des enjeux de l'enseignement du vocabulaire tel qu'il est désigné dans le cadre épistémologique et institutionnel de la séance de lecture au cycle 3.

Faire comprendre les textes littéraires à partir de la lecture des mots du texte constitue alors une tâche doxique paradoxale à mener par le maître et à décrire pour l'observateur.

Quelle pédagogie du lexique ?

Quels sont les mots du texte de littérature à faire comprendre et à enseigner ? Quelles activités de vocabulaire développer en séance de lecture littéraire ? Saisir ces aspects a priori suppose d'anticiper des problèmes d'analyse.

A. Florin (Ehrlich et Florin, 1978 ; 1981) rapporte qu'une étude sur les connaissances lexicales des enfants d'école élémentaire a montré que les épreuves de compréhension de texte sont plus difficiles que les épreuves de production. Nous examinons ici la dimension incertaine de l'enseignement du lexique en lecture littéraire évoquée plus haut et que nous poussons en avançant la question suivante : peut-il aider à l'apprentissage continué de la lecture ? Dans le projet général d'enseignement du lexique par la lecture de textes, les prescriptions et les données de la recherche se recourent. Ainsi la reconnaissance du lexique (Gaonach ; Fayol, 2003) est une tâche de lecture qui vise à attribuer un sens aux mots. La compétence à construire chez l'élève s'acquiert à la fois par un enseignement explicite du vocabulaire et par une pratique de la lecture.

L'étude du lexique en lecture littéraire peut-elle renforcer l'apprentissage continué de la lecture ? M. Fayol (2003) avance que la recherche en psychologie cognitive n'a pas mis en évidence la relation entre l'augmentation du capital mots et la compréhension du texte lu par les jeunes lecteurs. On sait seulement qu'interviennent les procédures cognitives de la mémoire sémantique.⁸⁹

Quelles sont les conduites magistrales efficaces d'étude du lexique ?

La présentation par le maître de mots nouveaux s'inscrit dans des activités de mémorisation à court terme des élèves sans réinvestissement dans un autre contexte situationnel ou de communication écrite. Les travaux en psycholinguistique ont fait des constats quantitatifs dans le même sens. C'est à se demander si l'acquisition d'un lexique personnel chez l'élève pourrait faire l'objet d'une didactisation de son apprentissage ?⁹⁰ Les maîtres perçoivent bien la nécessité d'un enseignement apprentissage explicite préconisé par les Instructions Officielles dans les orientations de l'enseignement de l'étude de la langue. Mais il s'avère difficile de proposer des activités en les combinant de manière cohérente. Observer

89 On tient pour dit (Lieury, 1992) que les difficultés d'acquisition du lexique concernent la mémorisation des associations entre mots et concepts, l'utilisation de mots clés dans les méthodes d'apprentissages et le lien du mot nouveau à un ou plusieurs mots familiers connus par le lecteur. Si ces procédés mnémotechniques sont bien adaptés à l'apprentissage de l'identification de mots nouveaux, ils s'occupent moins de l'apprentissage de la signification et les différents usages d'un mot dans un texte.

90 On évoque *les carnets de mots* autrefois préconisés et utilisés dans les classes.

simultanément la composante morphologique des mots et se confronter à la manipulation de mots dans des contextes sémantiques différents, faire des associations systématiques mots/sens sont des opérations cognitives différentes que les élèves ont à effectuer.⁹¹

- Étudier le lexique du texte littéraire pour approcher le fonctionnement de la langue ?

On postule ici que l'étude du lexique du texte littéraire révèle l'aspect fondamental de la construction du rapport littéraire à la langue. Mais à l'aune de l'enseignement actuel du lexique lors de la lecture de texte littéraire, il n'est pas certain que cette démarche de saisissement de l'objet langage implique le sujet parlant (Danon Boileau, 1994, 1999).

L'étude du lexique en classe de lecture de texte littéraire peut constituer une démarche à la fois linguistique et culturelle par rapport à la langue. Dans ce cas, le maître doit autoriser à entrer dans le jeu avec le langage. Ce jeu pourrait-il s'exercer à travers le lexique du texte littéraire et comment ?

Si on considère que le mouvement de la pensée et du langage s'établit à partir « *d'une pensée parlante et une parole pensante* » (Merleau-Ponty, 1960 : 26)⁹², alors l'étude du lexique qui explore en extension et en approfondissement le système de la langue (Picoche, 2001)⁹³ peut favoriser cette dialectique. Du coup, l'enseignement du lexique vise à faire prendre la mesure de la profondeur sémiotique des mots du texte à lire. La question de la coexistence entre la préoccupation didactique de la compréhension de la lecture littéraire et la perception de la littérature en tant qu'univers de fiction élaboré dans et par du langage et donc l'univers des mots, reste cependant entièrement posée.⁹⁴

91 Le titre de l'article écrit dans la revue *Pratiques* par F. Mazière (1978) résonne encore non sans humour dans la communauté des praticiens « Les leçons de vocabulaire : ou pourquoi on l'appelle un « centre à errer ».

92 « *Les opérations expressives se passent entre parole pensante et pensée parlante, et non pas, comme on le dit légèrement, entre pensée et langage* » M. Merleau-Ponty (1960 : 26).

93 [...] *En partant de l'outil linguistique qu'est le mot feu, on enseignera une multitude de locutions qui feront prendre conscience aux enseignés qu'un même mot peut s'entendre au propre et au figuré, selon les deux grands mécanismes sémantiques à l'œuvre dans la langue -y compris le fameux langage des jeunes- que sont la métaphore et la métonymie, et qu'il y a dans les mots un symbolisme sous jacent matière première de la poésie.* J.Picoche (2001 <http://www.jacqueline.picoche.com/outillage.htm>).

94 Il y a de façon cruciale la nature de l'étayage de l'apprentissage du lexique qui passe par une forme langagière magistrale de l'explication. Elle est un processus qui porte d'une part sur la nature, le choix et la structure des connaissances mises en jeu dans les interactions explicatives et d'autre part sur la construction et la négociation de ces connaissances dans le dialogue (Baker, Joab, Safar et Schlienger, 2000). Quelle est alors la conduite du maître dans son intervention explicative lexicale ?

2.3. Poids des mots à enseigner dans la lecture du texte littéraire Archimémé

Menons une analyse a priori du lexique du texte *Archimémé*. Elle est issue d'une part de l'analyse a priori de la nouvelle que nous avons menée plus haut et spécialement des pages 58-70. Mais elle se focalise sur la partie lexicale du premier volet de l'analyse a priori de la nouvelle à travers deux unités linguistiques *sale tour* et *comme* en tant que termes clés pour faire émerger des associations lexicales chez le lecteur modèle servant d'appui à la lecture littéraire de la nouvelle. Nous avons aussi recensé dans le tableau 1 bis d'analyse a priori didactique et pédagogique de la lecture du texte *Archimémé* (p.75) les compétences de lecture que l'on prévoit pour le lecteur scolaire d'*Archimémé*. Dans le cas de l'étude du lexique on a mentionné par exemple : être sensible à la langue et au style : registre de l'humour, métaphores, registre de langue, se traduit par les expressions lexicalisées dans *Archimémé* et par la répétition des mots *tour* ou du connecteur *comme*.

D'autre part nous voulons que l'analyse didactique a priori du lexique faite pour l'observateur serve de base dans l'analyse de l'action du maître. C'est là où se retrouve la problématique de l'enseignement continué de la lecture concomitante avec l'enseignement de la lecture littéraire.

Nous avons relevé d'autres termes-clés que les mots *tour* et *comme* examinés comme unités linguistiques fondatrices de la compréhension/interprétation d'*Archimémé*. On pense que le maître sera préoccupé par l'objectif de faire comprendre le texte en faisant lire les élèves. Mais s'il configure la tâche étude du lexique en activités de lecture du texte, il visera également l'objectif de la mise en lumière de la cohérence du texte de B. Friot. Cela passe par l'explication des mots du texte relevant aussi bien de l'étayage de la compréhension du texte que de l'étayage technique de pratiques littéraires du lexique.

- Le protocole d'analyse a priori des mots du texte *Archimémé* : les mots qui aident à comprendre le texte et les mots qui étayent une pratique littéraire du lexique.

Les mots que nous avons sélectionnés dans le texte d'*Archimémé* sont susceptibles sur un plan pédagogique d'être considérés comme à la fois aides et obstacles à la compréhension.⁹⁵ Par exemple, il s'avère que l'expression *un bibelot* aura peu de chance de se trouver dans le répertoire d'usages des jeunes lecteurs. Autre exemple, le mot *Archimémé* sera facteur de développement de significations en contexte mais aussi hors contexte du texte. Les mots

95 Rappelons que nous avons annoncé que l'enseignement du lexique était une activité magistrale paradoxale. Plus précisément, on reprendrait la notion d'objectif obstacle de G. Bachelard (1938) et de J.- L. Martinand (1986).

contiennent ainsi des extensions de sens, ils sont le produit d'une évolution historique ou se comprennent aisément dans un sens actuel. Cette transparence du mot lors de la lecture constitue une occasion didactique intéressante. Non questionnée, elle sera traitée par le maître selon une tâche étude du lexique et enseignement continué de la lecture. Mise en perspective, elle servira à mettre en valeur l'attitude avisée du lecteur de littérature qui aura à se méfier des mots qu'il croit connaître.

Deux regroupements de mots ont été effectués : un premier selon un plan chronologique et un second selon des catégorisations qui se rapprochent des méthodes structurales lexicologiques qui concernent des savoir faire propres à l'enseignement du lexique.

Nous sélectionnons les termes suivants regroupés selon l'ordre d'apparition dans le texte : le titre de la nouvelle *Archimémé*, *Un sale tour* (l. 1), *lâchement* (l. 5), *comme s'il était un bibelot* (l. 11), *une voix fade et usée* (l. 15), *un vieux débris comme moi* (l. 15), *complice* (l. 19), *une voix geignarde*, (l. 32), *interloqué* (l. 35). Nous considérons en effet que la tâche *étude du lexique* dans le versant compréhension menée effectivement par le maître peut s'appuyer sur les obstacles de la compréhension des mots apparaissant au fil du texte.

Nous nous intéressons ensuite aux termes cités en les regroupant selon une structure du champ sémantique cité plus haut et selon le type d'activités lexicales pouvant être sollicitées chez les élèves : il s'agit alors de pratiques de la langue.

1° Une première série regroupe des mots pouvant servir à la production d'inférences interprétatives à partir d'activités métalinguistiques que le maître proposerait aux élèves.

Les deux isotopies sémantiques de la vieillesse et de la ruse courent comme jeu de références, de sens implicites ou seconds, figurés, dans l'ensemble de la nouvelle. De plus le titre *Archimémé* montre l'exemple de la formation d'un mot sur le principe de la collocation préfixe et lexie. Les expressions lexicalisées ou semi figées : *un sale tour*, *un vieux débris* peuvent donner lieu à des attitudes réfléchies sur la langue du texte.

2° Une deuxième série de mots amène à des activités axées sur des pratiques lexicales littéraires qui font appréhender des procédés de figures de styles : les comparaisons et les métaphores : *comme s'il était un bibelot*, *une voix fade et usée*.

3° Enfin une troisième série qui reprend l'analyse structurale sémantique selon les contenus de descriptions et les attributions de valeurs fournis par la formation des mots du texte regroupe des mots en rapport avec les actions des personnages dans lesquels figurent des marqueurs morphologiques axiologiques : par exemple le suffixe *arde* pour *geignarde* ou *ment* pour *lâchement*. Des évaluatifs de comportement de personnages : *lâchement*, *complice*, *une voix geignarde*, *interloqué*.

Nous envisageons a priori la possible exploitation des mots du texte lors de la séance de lecture. Elle permet de repérer des événements remarquables qui constituent l'activité effective de l'enseignant des façons d'étayer l'explication du lexique du texte à lire.

Notre hypothèse générale avance que l'observation de la tâche doxique *étude du lexique* va faire émerger la richesse du répertoire d'actions de la conduite explicative du maître.

Notre hypothèse spécifique envisage le microscénario de l'étude du lexique comme une occasion de faire remonter pour partie les dimensions sociohistoriques du genre professionnel explication de textes, appartenant selon nous à la culture professionnelle des maîtres de l'école élémentaire et au delà.

La vérification de ces deux hypothèses emboîtées conduit à essayer de mettre en évidence un style professionnel du maître dans le pilotage de la tâche *étude du lexique*, ce qui est notre visée première dans l'observation de nos données. Nous cherchons aussi à mettre en évidence des invariants collectifs sous la forme de genre professionnel de l'explication de textes et ses gestes de métier. Il est clair que nos investigations sur la tâche *étude du lexique* s'alourdissent de plusieurs éléments d'observations. Cela tient sans doute au protocole de l'analyse a priori qui pose un cadre d'observation qui se conçoit comme quasi exhaustif parce qu'il appréhende les contours de la tâche uniquement en amont et non encore aux prises avec le traitement réel des données.

La troisième et dernière tâche doxique : *faire étudier les personnages* est abordée dans la section suivante.

3. Étude de la tâche doxique : *faire étudier les personnages*

3.1. Poids de la culture professionnelle dans l'étude des personnages d'un texte littéraire

- Sur quel terreau s'enracine l'étude des personnages en séance de lecture ?

L'étude du personnage à l'école élémentaire s'inscrit comme une approche privilégiée et incontournable dans la discipline de la littérature redéfinie il y a sept ans par les prescriptions pour le cycle 3. Nous proposons de rappeler les enjeux de cet enseignement à partir de quelques éléments épistémologiques du domaine du français enseigné.⁹⁶

Comme nous l'avons vu, le récit à enseigner (Daunay & Denizot, 2007) en tant que catégorie générique et notion littéraire, est un objet didactique complexe. Il est porteur de savoirs

narratologiques cernés par les théories littéraires à transposer didactiquement comme objets d'enseignement. Le récit recouvre un champ d'étude « *qui dote d'une charge affective certains éléments du réel qu'il représente* » (Schmitt & Viala, 1982 : 163). Les pratiques enseignantes effectives attestent que l'étude des personnages du récit constitue un passage incontournable dans la lecture compréhension/interprétation du texte littéraire à l'école. Et ce, dès le cycle 1 en tant qu'initiation et repères de l'acculturation au récit. L'enseignant a souvent réservé aux personnages du récit un traitement de faveur dans la conduite de la séance de lecture littéraire⁹⁷. Du côté du lecteur, la notion de personnage a toujours été une catégorie manipulée dans la lecture de récits. L'évolution épistémologique de l'enseignement littéraire a donc adopté des catégories narratologiques comme les actants⁹⁸. Elle contribue à écarter une des doxas pédagogiques qui consiste à établir des commentaires psychologisants dans l'étude des personnages.

« *L'effet-personnage dans le roman* » de V. Jouve (1998) a fondé une approche méthodologique du personnage en théorie de la lecture. Cette approche a reconfiguré l'étude du personnage. Elle a mis en exergue le rapport anthropologique du lecteur au personnage qui établit selon D. Ducrot et J. M. Schaeffer que « *le personnage représente fictivement une personne, en sorte que l'activité projective qui nous fait traiter le premier comme une personne est essentielle à la création et à la réception des récits* » (1995 : 630). Il est admis alors que la construction du personnage du récit nécessite de s'appuyer sur les référents psychologiques reconnus. Ils sont de l'ordre des représentations mentales individuelles et collectives par l'ensemble des lecteurs. La question des stéréotypes psychologiques et culturels des personnages sédimentés dans l'histoire de la lecture (Manguel, 1998) est ainsi renouvelée.

- Poids des sous-tâches d'étude des personnages

Sachant que l'ensemble des quatre maîtres mène la tâche doxique d'étudier les personnages du texte *Archiméme* de B. Friot, on choisit d'observer un certain nombre de sous-tâches. Elles concernent respectivement l'agir enseignant qui accompagne la construction de la compréhension des personnages de l'histoire d'une part et l'étayage magistral qui consiste à repérer des savoirs référentiels et expérientiels sur le personnage d'autre part. Nous relevons pour cela des indicateurs qui permettent de noter les sous-tâches menées par le maître. Nous constituons donc ici les éléments des grilles d'analyse qui servent dans la troisième partie Résultats à spécifier la conduite des maîtres en rapport avec l'étude des personnages.

97 *Le personnage* (1995), titre de l'ouvrage de C. Tauveron poursuit les recherches de l'équipe de Clermont Ferrand.

98 C'est au départ une notion linguistique portée par les classes de mots comme le verbe et le nom qui introduisent la fonction de la construction de la phrase. Elle a été utilisée ensuite dans l'étude du récit pour mettre en valeur les fonctions de personnages principaux et secondaires qui assurent l'évolution du récit par les forces dynamiques qu'ils mettent en jeu.

- Détails des sous-tâches doxiques : faire étudier les personnages

Nous présentons des sous-tâches doxiques que le maître pourrait mener sous forme d'une courte liste couvrant deux domaines distincts.

Figure 1. Faire étudier les personnages

Faire construire l'objet d'étude le personnage

Fait dénommer les personnages : le nom, le portrait physique et la psychologie.

Fait dénommer le faire : les rôles thématiques actantiels.

Fait dénommer l'importance hiérarchique des personnages : le statut et/ou la valeur.

Faire repérer des savoirs sur les personnages

Fait désigner des traits pertinents à propos des personnages.

Fait institutionnaliser des savoirs sur les personnages, c'est-à-dire fait activer les stéréotypes.

Ce référentiel de sous-tâches doxiques montre que, bien que moins nombreuses et moins variées que les sous-tâches doxiques lexique, elles peuvent être toutes exécutées par les quatre maîtres. La question est alors de voir comment les maîtres régulent l'attention au texte à partir de *la tâche étude des personnages* qu'ils conduisent lors de la lecture du récit *Archimémé*.

Précisons qu'en travail préalable, nous avons repris les catégories des difficultés pour lire le personnage qui sont listées dans un document didactique de travail de C. Tauveron (2000b). Le protocole d'analyse a priori de la tâche étude du personnage est ainsi établi à partir des principales difficultés des jeunes lecteurs-élèves mentionnées par les travaux didactiques de la littérature. Il semble d'après ces travaux didactiques qu'il y a un certain nombre de difficultés qui apparaissent chez les élèves dans la lecture des personnages de récit.⁹⁹Elles se déclinent comme suivant : difficultés à saisir la permanence des personnages dans le récit, à synthétiser les informations sur les personnages, à saisir la logique des parcours narratifs et à reconnaître le stéréotype du personnage.

⁹⁹ Nous présentons dans la partie résultats (pp. 198-212) un tableau dans lequel nous avons effectué les codages des difficultés de lecture de personnages que nous avons recensées dans les séances effectives.

3.2. Poids de la dimension épistémologique de l'enseignement de la lecture pour faire étudier les personnages

Quels outils narratologiques opérationnels pour l'étude des personnages?

On s'intéresse ici à la problématique du personnage en tant qu'outil de lecture du récit tel que le maître peut l'envisager. Mais auparavant on rappelle quelques éléments de la théorie de l'analyse fonctionnelle du récit selon les travaux de V. Propp (1970), A. J. Greimas, (1966), C. Brémond, (1980) qui constituent l'arrière-plan didactique sur lequel s'appuient d'ailleurs les Instructions Officielles 2002 et les manuels courants de lecture de cycle 3.¹⁰⁰

La théorie narratologique distingue dans la fonction narrative du personnage (Hamon, 1977) la notion de système de personnages : les rôles ou actants s'engagent dans des relations d'oppositions ou d'aides dans la constellation de personnages occupant le récit. La fonction narrative du personnage peut se déterminer par rapport à la signification du nom comme par exemple Archimémé, personnage principal éponyme de la nouvelle. A cela s'ajoute la fonction axiologique du personnage réalisée à travers la caractérisation contenue aussi dans son nom. Par exemple, le nom d'Archimémé fournit un jeu phonétique de paronyme et de composition morphologique qui alerte le lecteur pour une interprétation symbolique du caractère du personnage principal du texte. Autre procédé de caractérisation, l'usage de l'emblème, concrétisé par exemple par un objet appartenant au personnage. Dans le texte étudié, on a *le jeu de cartes de la patience* ou une façon de parler du personnage d'Archimémé, *une voix fade et usée* comme support rhétorique des figures de style métonymiques.

Enfin l'analyse fonctionnelle narratologique distingue à la suite de T. Todorov (1978) les deux *typologies formelles et substantielles*. Le type de personnage dont les attributs restent identiques tout au long du récit et qui représente l'incarnation d'une qualité ou d'un défaut, appartient à la catégorie formelle tout comme la hiérarchisation en personnages principaux et personnages secondaires. Par ailleurs, les récits qui renferment des typologies dites substantielles sont représentés par les rôles et les attributs des personnages fixés une fois pour toutes. Un exemple tiré de la nouvelle *Archimémé* de B. Friot amène à remarquer que le personnage de l'arrière grand-mère Archimémé fixe un des rôles de la typologie substantielle : celui de l'aïeule que l'auteur détourne selon la typologie formelle.

L'actant : une notion « nomade » ?

100 Et qui, dans ce cas, n'est pas didactique selon le terme de G. Brousseau (1998).

Notons pour le mettre en perspective didactique que le domaine de la sémiotique narratologique et leurs théoriciens A. Greimas inspiré de V. Propp, E. Souriau (1925-1951) et enfin Genette (1972), ont établi un parallèle entre les fonctions narratives et les fonctions syntaxiques de la langue¹⁰¹ en distinguant les actants, objets d'étude transposés selon une formulation simplifiée dans les manuels de lecture du primaire et du secondaire. Ces actants dénotant un rôle narratif ont une extension plus grande que les personnages qui eux endossent le facteur humain de la construction du personnage. Ce qui signifie que peut se chevaucher dans l'agir enseignant à propos de la notion d'actant à la fois la conception psychologique du personnage pour inciter les élèves à lire le personnage comme une personne réelle et la conception sémiotique du personnage en tant qu'instance textuelle et structurale bien loin de vouloir « *sonder le cœur et les reins* » (Jérémie : 17 : 9-10 Ost) du personnage.

Il n'est pas sûr que la notion d'actant soit utile pour la transposition didactique de la lecture du personnage en cycle 3. Néanmoins la culture professionnelle de l'enseignement de la lecture littéraire peut retenir la notion d'actant à un *niveau de formulation* adapté à des lecteurs de dix ans comme une ressource d'analyse du personnage faisant ainsi évoluer l'ancrage traditionnel de l'étude psychologique du personnage. L'étude du personnage, en tant qu'objet d'étude, transcende les confrontations des modèles didactiques de la lecture que ce soit les modèles cognitifs ou culturels. Le personnage est ainsi un élément clé de la situation de lecture littéraire. Les grilles d'observation pour analyser les données à propos de l'étude des personnages d'*Archiméme* tentent d'élucider l'agir enseignant qui met à l'épreuve l'étude des personnages comme autre moyen que de produire des discours psychologiques dits de bons sens. S'ils constituent un premier ancrage de lecture du texte, ils demandent à être dépassés pour structurer des pratiques de lecture narratologique qui articulent et dépassent les pratiques cognitives et culturelles du personnage. On s'attend éventuellement à relever des conduites pédagogiques du maître inédites qui révèlent un style professionnel innovant par rapport à l'étude des personnages.

C'est avec cette conviction et ce bagage théorique, plus ou moins complet, ainsi qu'avec les éléments de conceptualisations évoqués ci-dessus que l'observateur s'interroge ensuite sur l'étude du personnage en termes d'enseignement apprentissage dans la situation réelle de la classe.

101 Rappelons comme nous l'avons déjà signalé (p.68 note de bas de page N°67) que les fonctions syntaxiques de la langue sont les relations régulières qui relient les différentes classes d'unités, comme le verbe le nom au sein des énoncés. Les actants ou personnages peuvent être catégorisés selon ce classement linguistique.

La notion de stéréotypie : une entrée culturelle de l'étude des personnages

Nous examinons ici la notion de *stéréotypie* qui va permettre d'établir des résultats dans la troisième partie (p.219 et suivantes) en ce qui concerne la réalisation de la sous-tâche : institutionnalisation des savoirs sur les personnages.

Lire c'est déchiffrer, comprendre un texte et mobiliser des savoirs de l'ordre de connaissances culturelles que le texte active. Celui-ci contient des *stéréotypes* culturels qui renvoient à des constantes de genres littéraires, des motifs littéraires et des prototypes de personnages récurrents dans les textes lus.

En didactique de la littérature, la notion de savoirs d'ordre littéraire peut concerner le stéréotype. La définition didactique du stéréotype envisagée par J.-L. Dufays (1991, 1992) est éclairante. Le stéréotype s'intègre dans l'acte de lecture selon différentes opérations qui balisent la construction du sens : la première étape consiste en une orientation préalable de l'objet texte. Une phase de construction de sens s'ensuit avec deux types de compréhension, celle qui a trait aux parties du texte et celle qui a trait au texte global. C'est alors que peut s'effectuer une construction de second degré, l'interprétation du texte global. Pour chacune de ces opérations, la fonction de la stéréotypie est intéressante.¹⁰² Ainsi, l'orientation préalable de l'horizon d'attente du lecteur, c'est-à-dire l'influence sur l'objet texte, est directement le fait de structures stéréotypées qui permettent au lecteur d'établir cette connivence requise sans laquelle le sens ne saurait advenir. Ces phénomènes généraux de lecture littéraire s'appliquent à l'appréhension de la notion de stéréotype de personnages. La création des personnages présents dans un texte s'appuie forcément sur les doxas des personnages constituées des imaginaires sociaux (Charaudeau, 2001) qui définissent des types de personnages récurrents dans la littérature. Dans le texte de littérature de jeunesse de B. Friot, le personnage d'Archimémé renvoie tout à la fois à la grand-mère tendre ou gâteau, à l'aieule attentive, à la grand-mère tyrannique ou sorcière et à la grand-mère moderne qui n'hésite pas à jouer au jeu électronique avec son arrière-petit-fils.

L'étude du personnage peut être présentée de différentes façons aux jeunes lecteurs de cycle 3. Si on a listé précédemment des notions narratologiques à propos de l'étude des personnages dans un récit comme les actants, les stéréotypes et l'acculturation littéraire comme composantes potentielles de la réception des élèves, il s'agit de les transposer en tant qu'activités potentielles magistrales conjointes avec celles des élèves.

Finalement, nous délimitons ce qui pourrait constituer une tension non réglée dans l'enseignement de la littérature à l'école ; la tension entre singularité de l'œuvre à lire et

¹⁰² Elle correspond aussi de façon fondamentale aux fonctionnements « *des structures anthropologiques de l'imaginaire* » (Durand, 1960-2006).

généricité des techniques narratives ; tension constitutive sans doute d'un point aveugle dans la didactisation du personnage du récit en littérature de jeunesse.

DEUXIEME PARTIE

METHODOLOGIES

I. Cadres méthodologiques pour l'analyse du travail de l'enseignant

1. Des compromis centrés sur l'agir enseignant

Entreprendre la description et l'analyse du travail des données complexes de la classe de littérature et de l'agir enseignant nécessite de se situer dans les cadres existants de la recherche. Les domaines disponibles de recherche fournissent des pistes de méthodologies structurant et classifiant l'orientation épistémologique de nos travaux.

Y. Reuter (2004) avance que les recherches en didactique générale ont fourni un certain nombre de concepts comme *contrat*, *triangle* ou *transposition didactique* qui, selon lui, sont importants mais s'avèrent insuffisants pour l'observation fine des contours des disciplines enseignées à l'école. Ces concepts renvoient à des invariants de fonctionnements didactiques mais ne spécifient pas toujours les formats didactiques disciplinaires. Nous empruntons cependant aux modèles didactiques de la discipline mathématiques et à des auteurs comme G. Brousseau, A. Mercier et C. Margolinas un certain nombre de ces références génériques. Ces travaux en effet permettent d'étayer méthodologiquement une approche macroanalytique qui circonscrit dans la séance la composante didactique constitutive de toute situation d'enseignement apprentissage.

La difficulté est alors de conjuguer méthodologiquement la triangulation des référents théoriques littéraires déjà évoqués avec les processus d'analyse de l'observateur et les matériaux empiriques. Pour cette raison, le cadre méthodologique convoqué aboutit à des compromis. Il contient et englobe le niveau de l'interactionnel et du didactique avec la construction socioculturelle de la situation d'enseignement apprentissage de la littérature au niveau du cycle 3. La catégorisation de l'agir enseignant -les tâches doxiques- actualisée dans sa pratique effective, s'effectue ainsi avec l'aide méthodologique incontournable de la notion de genres et de gestes professionnels.

La définition de la notion de geste professionnel prend appui pour une large part sur le cadrage méthodologique du LIRDEF/ERT/ALFA¹⁰³. Le geste professionnel est utilisé dans l'observation des données à partir d'une dimension spécifique. On l'utilise afin de se rendre compte de l'actualisation des interventions enseignantes didactiques. Il donne ainsi à nos analyses de données la dimension de méthodologie praxéologique (Chevallard, 1999). Au niveau micro analytique, il apparaît que le geste professionnel est l'unité nécessaire pour rendre visible la conduite effective du maître. Elle est considérée en tant qu'intervention

¹⁰³ Voir note page 11.

découlant des processus de l'ensemble des organisateurs du scénario de la séance des tâches et sous-tâches ainsi que des actions conjointes du maître et des élèves. Nous employons le descripteur de geste professionnel parce qu'il donne la possibilité de rendre visible ce qui ne fait pas traditionnellement événement dans l'action d'un maître pour un observateur focalisé sur une seule dimension chronogénétique de l'analyse didactique. Les gestes professionnels seraient ainsi l'instrument pour aborder l'action du maître en tant que vecteur contextualisant et décontextualisant d'une configuration continue du texte de la séance.

Des choix

Le cadre méthodologique traduit les conceptions théoriques déjà posées. L'agir enseignant est dense : il est lié à l'action dans des situations précises ainsi qu'à des contenus d'enseignement.

L'observateur qui s'intéresse à la classe telle qu'elle puisse être sondée comme lieu de phénomènes observables se trouve face à un dilemme méthodologique. Il s'agit en effet de ne pas tenter d'observer in extenso la réalité foisonnante de la classe trop riche en phénomènes potentiellement observables. Mais comment rendre compte de la complexité de la situation d'enseignement apprentissage sans réduire ni expanser les éléments constitutifs de cet espace de significations pour l'observateur-chercheur et pour les acteurs-enseignants ?

Si le principe de la non exhaustivité d'analyse de la situation est revendiqué, il réclame un certain nombre d'outils d'observation qui saisit cependant un certain nombre de phénomènes à relever. Autant de points d'observation parcellaires certes, mais susceptibles de pouvoir s'ajuster à l'analyse des séances de lecture du texte littéraire.

Le cadre méthodologique essaie d'articuler deux directions :

- faire émerger les formats spécifiques de l'agir enseignant en rapport avec le traitement didactique de l'objet littéraire ;
- faire émerger les variations individuelles des maîtres dans les invariants de l'agir enseignant en situation d'enseignement de la lecture.

Pour cela, l'observateur a à prendre un certain nombre de décisions.

1.1. Ni trop généraliser, ni trop émietter

Notre objectif est d'éviter un écueil méthodologique relatif à la nature du cadre méthodologique. Exclusivement basé sur un empan d'analyse macroanalytique, il permettrait d'observer la globalité du travail réalisé dans la situation d'enseignement. On saisirait ainsi des connaissances multidimensionnelles de la situation. Mais on ne pourrait en interpréter que des généralisations pourvoyeuses d'interprétations larges mais non spécifiques à la séance de

lecture de texte littéraire. Exclusivement basé sur un empan d'analyse micro analytique, on observerait le travail situé dans les plus fines interactions entre le maître et les élèves. Mais on ne pourrait en interpréter que des sondages locaux qui donneraient une vision émietlée et déconnectée d'une perspective générale.

Le principe méthodologique est de faire le choix de croiser à différents niveaux les coups de sonde dans le scénario : un niveau grande focale croisé avec un niveau petite focale. Une définition générale du scénario a déjà été évoquée ; elle sera à approfondir. Mais on sait qu'elle spécifie qu'un scénario pédagogique structure une activité d'enseignement initiée par un enseignant afin d'encadrer les apprentissages de ses élèves (avant, pendant et après l'activité avec fiche d'auto-évaluation et d'évaluation, mise en situation, ressources didactiques).

1.2. Faire une photographie

Avoir pour intention de prélever des données significatives pour finaliser un point de vue médian ni trop large ni trop local demande d'envisager successivement les deux modalités antagonistes macro et microanalytique d'observation. On postule qu'elles s'avèreront complémentaires pour approcher les constituants des séances d'enseignement de la littérature en classe de cycle 3.

L'observation de la classe de littérature peut se mener selon des modalités analogiques de l'observation photographique. « Faire le point » sur le scénario de la séance de lecture de texte littéraire, c'est choisir un certain cadrage. C'est l'entreprise d'analyse macrométhodologique. Ensuite décider « de faire un zoom » sur des phénomènes émergents qui s'avèreraient particulièrement intéressants. Une analyse à grain interactionnel, c'est-à-dire qui renforce l'analyse descendante des données à travers laquelle un certain nombre de routines sera observé. Les trois tâches doxiques ont été choisies pour mettre en évidence selon notre hypothèse, à savoir comment les modes de faire entre l'enseignement continué de la lecture et l'enseignement plus récent de la littérature se chevauchent.

1.3. Comparer pour approfondir l'observation

Au principe de saisir des aspects à différents grains d'analyse de la situation didactique s'ajoute le principe de comparaison entre les quatre séances des maîtres. Convergences et divergences dans les conduites des maîtres des séances pourront apparaître explicites. La comparaison individuelle entre les quatre maîtres observés constitue une approche complémentaire au cadre de recherche didactique et ergonomique. Elle s'inscrit dans une théorie de l'agir enseignant selon les cadres de la cognition située.

2. Usages du concept de scénario

Dans l'exploration des composantes des pratiques enseignantes inscrites dans le flux des interactions au sein de la situation d'enseignement apprentissage, le déroulé de la dynamique de la séance est intéressant à noter. Le cadre de la séance de lecture du texte littéraire s'inscrit dans le processus de genèse, production et stabilisation de significations. Celles-ci émergent de l'interprétation sémiotique de l'objet d'étude, le texte à lire par les élèves et le maître.

Quel usage méthodologique du scénario peut-on faire ? Il suppose un protocole « méthodique » à suivre, réalisé à partir d'une première analyse de la part de l'enseignant de la programmation de la séance et des anticipations sur ce qui pourrait se passer dans la séance. Le chercheur s'entretient avec l'enseignant dans cette phase de préparation de la séance. Celui-ci peut à ce stade retoucher son scénario. Un entretien postérieur à la séance d'enseignement recueille les analyses du maître. Le scénario reconstruit par le chercheur à partir des données d'observations confronte ses observations avec les lignes du scénario rédigé par l'enseignant.

Quelle définition du scénario peut-on retenir pour l'approfondir ? A la définition de F. Cicurel et D. Véronique (1994 : 104) pour qui un scénario ou script est « *entendu comme une suite de comportements langagiers et corporels prévisibles* » on ajoute trois dimensions principales qui s'inscrivent dans quatre arrière-plans théoriques et méthodologiques précisés ci-dessous.

-Un scénario « **compréhensif** » ?

Un scénario permet de comprendre comment les significations collectives se construisent dans une structure anthropologique fondamentale : le récit¹⁰⁴ qui selon J. Bruner (1996 : 183-185), organise les événements dans une chaîne chronologique et causale. On a ainsi recours à la matrice du récit pour ce travail d'observation méthodologique. Elle recouvre les processus anthropologiques de l'élaboration de connaissances constitutive des recherches en éducation pour développer l'explication et la compréhension de situations éducatives.

Le concept de scénario est un outil d'analyse qui vise la présentation de l'agir enseignant. Il reconstitue le déroulement d'ensemble de la séance, ses contenus et sa mise en scène. On admet ici que les actions d'un acteur observé suivent l'axe d'une dynamique instituée dans la chronologie d'un état initial puis des transformations et d'un état final.

104 Voir A. Decron (2007) qui s'appuie sur J. Bruner pour montrer l'analogie entre le récit fondateur et le déroulé de la classe. Mais aussi les travaux de M. Jaubert et M. Rebière (2003) qui adoptent une variante pour le sens de scénario: le scénario est constitué par l'unité de sens co-construite en un instant T du macro-scénario opposé aux microscénarios.

Le concept de scénario est donc un outil pour la recherche et un outil potentiel de la formation. Il devrait permettre d'identifier les variations importantes par rapport à un scénario classique prévisible et routinier.

-Un scénario défini par un arrière-plan socio-culturel

La culture professionnelle des maîtres à l'école élémentaire est principalement structurée par l'enseignement de la lecture qui consiste à faire déchiffrer le texte et à le faire comprendre. Mais le cadre institutionnel d'aujourd'hui précise que la classe de cycle 3 est aussi une classe d'enseignement de la littérature. Il semble donc qu'on ne peut examiner le déroulement de séances de lecture d'un texte littéraire sans avoir à l'esprit qu'il y aurait un enjeu épistémologique de la discipline littérature.

Un premier marquage de la discipline littérature peut se faire selon une approche socioculturelle. B. Bernstein (1971) insiste sur la notion de situation. Celle-ci crée un contexte qui produit des échanges entre les actants de la situation. En montrant l'importance du langage selon ses principes théoriques sociolinguistiques, Bernstein rappelle que la structuration sociale est surplombante à la situation contextualisée. Le scénario en classe de littérature à l'école élémentaire est en partie déterminé par la situation et son contexte. Lire un texte littéraire en situation scolaire d'enseignement, c'est échanger des significations et des pratiques langagières dans des normes socio littéraires scolaires -déjà signalées- qui sont aussi fortement déterminées par les pratiques sociales de référence de la réception. On met donc ici en évidence l'acceptation située du concept de scénario.

- Un scénario qui reprend les récits oraux de W. Labov (1978)

On pose qu'il est méthodologiquement intéressant de reprendre le modèle de W.Labov qui sous l'angle du scénario permet de « lire » les séances de lecture du texte littéraire recueillies.

La structure dynamique constitutive d'un déroulement linéaire permet de l'aborder. Les travaux de W. Labov inscrits dans la culture orale communautaire des ghettos américains permettent de préciser que le scénario typique d'une séance de lecture littéraire est surdéterminé par l'empreinte du récit.

Le déroulement de la séance de lecture pourrait ainsi s'analyser à la manière d'un récit qui effectue le déroulé prototypique de lecture du récit que les lecteurs d'histoire effectuent. Selon W. Labov une histoire est composée de six parties. *Le résumé*, donne un aperçu du sujet de l'histoire. *L'orientation* fournit de l'information contextuelle sur les personnages, les lieux ou le temps des événements. *La complication* correspond à la description chronologique des événements jusqu'au moment crucial de l'histoire. *La résolution* récapitule les événements finaux de l'histoire. *L'évaluation* fonctionne en tant que commentaire du narrateur sur les événements narrés. Elle se déroule tout au long du récit pour guider le lecteur. *La coda* enfin signale, par une conclusion formalisée, la fin de l'histoire et sa morale.

Le principe de l'analogie entre la dynamique de lecture ou d'écoute des lecteurs de récit avec la dynamique interactionnelle de la séance menée par le maître est fort. L'observateur peut ainsi repérer la structure événementielle analogique des interactions dans la classe pour approcher un premier découpage macroanalytique de la séance de lecture littéraire. C'est cette structuration à partir du scénario de W. Labov qui a été suivie dans le cadrage méthodologique.

Mais quel pourrait être l'intérêt d'importer dans notre cadre méthodologique la formalisation empruntée à W. Labov « *la classe comme un texte* »¹⁰⁵ sur la situation de lecture d'une classe enregistrée en temps réel ? On y remarque :

- une congruence avec le type de données. Le type de scénario en tant que modalité de récit s'avère illustratif des données recueillies : un petit nombre de séances, quatre séances au total, une durée limitée comprise entre 45 et 60 minutes. Enfin, quatre séances uniques dans la programmation annuelle de chacun des quatre maîtres et un texte très court à lire.

- une congruence avec la recherche de la dynamique narrative de la séance. De façon plus concrète dans l'approche de la séance en tant que récit, on a cherché à prendre en compte l'importance de la temporalité du scénario.

Une focale plus resserrée à un niveau microanalytique a amené à distinguer trois phases constitutives. Le début, le déroulement et la coda. Elles pourraient apparaître banales. En réalité, si on reprend l'idée que la classe est un texte qui construit progressivement des significations, alors ce qui se joue dans le début de la séance a un sens d'orientation de l'activité. Ce qui se passe dans le déroulement contient nécessairement des péripéties, des réactions en chaînes, des micros récits dans le récit, et des ruptures, dont la signification émerge dans le flux de l'activité. Les péripéties sont l'objet d'évaluations intermédiaires servant à orienter l'activité de la classe. Quant à la coda, elle reconstruit après coup le scénario en remontant la chaîne des significations intermédiaires. Elle réévalue et construit la signification symbolique et renvoie à des formes d'institutionnalisation des significations collectivement construites.

- Un scénario qui donne une vision ergonomique de la situation didactique

La situation professionnelle qui institue un cadre d'actions peut se définir comme un scénario structuré par des règles et orienté vers un but (Bruner, 1991). Ici le scénario est pris en tant qu'outil méthodologique d'analyse de la séance en considérant les séquences d'actions aménagé par l'action conjointe des acteurs maître et élèves. Il s'agit d'un outil ergonomique d'analyse qualitative des tâches que les maîtres ont à mener dans la classe de littérature.

105 Expression utilisée par D. Bucheton et J.-C. Chabanne (2000 : 23-27).

Le sens de scénario ici recouvre des tâches que le maître a à organiser selon le cadrage didactique dans lequel lui-même et les élèves agissent. Il faut alors lister les tâches du maître, autrement dit ce qu'il a à faire quand il fait lire un texte littéraire en classe de cycle 3.

Il est indéniable que la tâche globale de l'enseignant en classe de littérature est de faire lire le texte littéraire qu'il introduit comme objet d'étude et de faire produire des significations par le collectif d'élèves avec son aide. Dans cette tâche globale se trouvent emboîtées des tâches successives (micros récits, micros épisodes ou micro scénarios) qui se présentent dans le déroulement du scénario envisagé par les maîtres. Ces tâches deviennent alors spécifiques parce qu'elles vont apparaître reliées aux différents moments du déroulé du scénario.

Par exemple, le scénario ordinaire programme que dans l'ouverture de la séance ou phase de démarrage sont inscrites les tâches suivantes : introduire le texte à lire que ce soit dans sa présentation matérielle, en faire une lecture à haute voix ou bien le faire faire aux élèves silencieusement. Dans la seconde étape du scénario désignée par le terme phase d'action, le format collectif d'échanges questions réponses validation sur la compréhension globale puis locale du texte est attendu tout comme les dispositifs de travail individuels élèves/élèves ou bien dans des groupes d'élèves. Des mises en commun de significations déjà produites (évaluations intermédiaires) sont mises en place afin que le maître valorise certaines significations déjà produites. Et enfin dans la dernière étape du scénario désignée par la clôture, la tâche du maître est de valider l'ensemble des significations construites. Dans cette dernière tâche, le maître valide publiquement le statut de vérité donné aux significations produites par l'ensemble des interlocuteurs de la classe. On aboutit ici à une forme d'institutionnalisation. Elle recouvre l'intervention générique de l'enseignant qui au cours de la séance regroupe les connaissances nouvelles et interprétations produites dans le milieu. Il les stabilise par rapport au contexte contractuel qu'il s'est fixé pour la séance menée.

Mais une autre approche plus détaillée est à considérer. Une vision professionnelle entreprend de saisir et catégoriser les logiques sous jacentes des maîtres à partir du traitement des verbalisations des quatre maîtres en auto-confrontations avec l'observateur sur les séances de lecture du texte *Archimémé* de B. Friot. Cela permet de se pencher sur des catégories d'analyse qui sont du côté de l'opérateur. Il livre à l'intervieweur la formulation en acte de sa propre théorisation de son action à laquelle il est confronté. Le chercheur qui les recueille auprès de quatre maîtres vise à repérer les choix individuels convergents et divergents des maîtres dictés par leurs conceptions du métier et de la littérature ainsi que des représentations sur les apprentissages potentiels des élèves.

- Un scénario qui offre une vision didactique

Il apparaît nécessaire de valoriser une vision microanalytique de l'activité du maître à partir de trois tâches didactiques du maître

Des catégories particulières ont été utilisées dans l'observation du scénario. Si selon nos principes méthodologiques généraux, le découpage basé sur le scénario a approché la séance comme le déroulé d'un texte qui s'enclenche dès la phase de démarrage pour se finir avec la phase de clôture ; il s'est avéré alors utile de rentrer plus avant dans une analyse plus fine. Nous avons pensé nécessaire de créer de nouvelles catégories qui ont émergé au cours des visions successives des séances enregistrées.

3. Une approche méthodologique multidimensionnelle

Trois catégories¹⁰⁶ déjà citées ont été retenues. Leur présence se justifie à partir des arguments suivants. L'approche par la catégorie macro *tâche rencontre avec le texte* constitue d'abord un outil d'observation du clivage enseignement continué de la lecture et ou de la littérature. La difficulté méthodologique est d'avoir à discriminer dans les tâches ordinaires des maîtres ce qui relève de l'enseignement de la lecture de ce qui ouvre à la possibilité d'un travail de lecture littéraire. Il apparaît que l'enjeu épistémologique de l'enseignement de la littérature au cycle 3 est placé au sein de ce scénario d'enseignement de la lecture.

L'analyse comparative des gestes professionnels communs ou singuliers dans ces tâches identifiées communes et ordinaires devrait permettre le repérage de ce clivage lecture/littérature. Elle devrait permettre d'identifier les conceptions en action de ce nouvel enseignement de la littérature. Elle devrait aussi permettre d'identifier si ces enseignants ont développé des styles professionnels particuliers.

D'autre part, la catégorie *rencontre avec le texte* constitue une approche de la culture professionnelle des maîtres en classe de cycle 3. Ont-ils entériné l'innovation didactique dans l'enseignement de la littérature à l'école élémentaire qui consiste à aménager particulièrement la médiation d'un texte littéraire en séance de lecture de texte ? Il s'agit alors de relever une intégration des modélisations de lecture d'un texte littéraire.

Enfin, *la rencontre avec le texte* nécessitera d'autres catégories spécifiques encore comme *la tâche lexicale* qui identifiera les décisions faites par les enseignants. On se reportera pour le détail à la troisième partie Résultats (pp.150-160).

L'approche par la deuxième catégorie *la tâche lexicale* permet de poser la dimension de la langue dans la lecture littéraire du texte menée par le maître. On retrouve ici les frontières aux contours mouvants des domaines disciplinaires du français et de la littérature. Mais il semble nécessaire de mettre en évidence la dimension de culture professionnelle à partir des tâches routinières mobilisées par les maîtres et d'interroger celle par exemple qui fait élucider les

¹⁰⁶ Il s'agit des trois macro tâches ou tâches doxiques du genre professionnel de la lecture des textes littéraires : *rencontre avec le texte, étude du lexique, étude des personnages.*

mots dits difficiles du texte à lire avant de passer à la lecture compréhension (Partie Résultats, pp.161-196).

L'approche par la troisième catégorie *la tâche étude des personnages* est également justifiée par la perspective de la culture professionnelle. Il est de tradition à l'école élémentaire de s'appuyer dans une séance de lecture de texte littéraire sur la place et la fonction des personnages.¹⁰⁷ Elle étaye à partir des savoirs professionnels des maîtres une lecture compréhension du texte par les élèves. Les maîtres savent aussi que le travail didactique sur la lecture des personnages avec les élèves construit les bases des apprentissages du domaine de référence de la narratologie (Partie Résultats, pp.197 -225).

En résumé, nous avons présenté les justifications méthodologiques affectées au choix de catégories de tâches du maître comme *la rencontre avec le texte, l'étude du lexique et des personnages*. Rappelons que le choix des catégories qui sondent finement le scénario de la séance a été motivé par l'interrogation sur des lieux symptomatiques de l'agir enseignant.

II. Procédures affectées au recueil des données

Cette partie présente les procédures méthodologiques adoptées par rapport au terrain d'étude caractéristique, aux enregistrements réalisés, aux dispositifs de recueil de données et aux traitements des données.

1. Terrain d'étude

L'expression *classe de littérature* renvoie au terme *Littérature* aujourd'hui affiché en tant que discipline institutionnalisée dans les emplois du temps de la classe. Le maître consacre une séance voire une séquence à l'étude collective d'un texte littéraire. Il s'agit d'une convention professionnelle et administrative très importante depuis les nouvelles orientations disciplinaires institutionnelles de 2002. Le dispositif de la classe de littérature peut être variable. Les élèves peuvent avoir lu l'ensemble ou une partie du texte à la maison, avoir fait un questionnaire de lecture. Ou bien c'est le maître qui dans la séance va faire lire un nouveau texte. Il fournit le support soit des photocopies du texte, soit des exemplaires de l'ouvrage ou du texte pour les élèves.

Les séances que nous avons observées et collectées étaient inscrites chez les quatre maîtres expérimentés dans leur prévisions de leur emploi du temps. En effet, nous avons convenu que

107 On se reporte principalement aux travaux d'Y. Reuter sur les personnages repris par C. Tauveron (op. cit).

ces séances s'effectuent dans les conditions qui se rapprochent le plus de l'enseignement habituel de la classe littérature.

Les maîtres expérimentés exercent dans une catégorie d'établissement. Il s'agit d'écoles élémentaires dites d'application, c'est-à-dire dans lesquelles les maîtres sont maîtres formateurs. Ils étaient titulaires du C.A.F.I.P.E.M.F.¹⁰⁸ qui leur permet de recevoir des stagiaires Professeurs des Écoles en formation et d'intervenir en co-animation à la formation I.U.F.M., que ce soit en formation transversale ou disciplinaire. Deux maîtres ont une classe dans une école d'application du centre ville et deux maîtres dans une école d'application d'un quartier périphérique classe en Z.E.P. Nous avons sélectionné pour l'uniformité de notre terrain d'étude des classes de cycle 3. Deux classes de CE2 pour le maître 1 Pierre et le maître 2 Dominique, une classe de CM2 pour le maître 3 Annick et une classe de CM1/CM2 pour le maître 4 Jean-Luc. Trois classes sont composées d'une vingtaine d'élèves : entre 22 et 26 élèves. Le maître 4 Jean-Luc a une classe de CM1/CM2 composée de 17 élèves avec 12 élèves de CM2 et 5 élèves de CM1.

En ce qui concerne les séances enregistrées de lecture du texte, nous avons contractualisé avec les quatre maîtres la lecture du texte *Archimémé* de Bernard Friot. Nous avons fait plusieurs propositions de textes de B. Friot à faire lire comme *Loup Garou* et *Robot*. Nous avons évalué et négocié lors d'une discussion informelle le scénario potentiel compatible avec les données de réalisation et de conduite d'une séance à mener sur le texte *Archimémé* avec des classes de cycle 3.

B. Friot est connu en tant qu'auteur de nouvelles par tous les maîtres. Ils ont déjà fait lire un certain nombre de textes à des classes lors des années précédentes. Nous avons exprimé aux quatre maîtres notre intention de filmer la séance de lecture littéraire qu'ils allaient mener afin de collecter des pratiques effectives comme autant de propositions concrètes de l'enseignement de la littérature en cycle 3. Les maîtres ont ensuite monté une séance selon leurs propres idées. Ils ont planifié leur scénario didactique et pédagogique à un moment de l'année correspondant à la fin du premier trimestre.

2. Caractéristiques des enregistrements réalisés

Pour chacun des enseignants participant à la recherche, un nombre variable d'enregistrements a été effectué. Deux séances ont été enregistrées portant sur les deux textes *Archimémé* et *Loup Garou* de B. Friot pour les maîtres expérimentés.¹⁰⁹ Ce qui a fait huit séances au total.

¹⁰⁸ Un diplôme professionnel qui permet à un maître de devenir maître-formateur auprès d'étudiants et de stagiaires ou bien conseiller pédagogique.

¹⁰⁹ Nous avons enregistré en plus deux séances de lecture en cycle 3 de la nouvelle *Loup Garou* lors de la visite formative de deux stagiaires PE2, Elsa et Sandrine. Au final, nous ne les avons pas utilisées pour notre recherche. Si ce n'est que nous les avons intégrées et exploitées en annexes dans la partie annexes thématiques.

La durée des enregistrements de la séance a été dépendante de la durée réelle de la séance de lecture littéraire menée par le maître. Elle a varié d'environ de 40 à près de 65 minutes. Cette dernière durée est celle comprise entre l'entrée en classe et la fin de la séance réglée par le maître. Nous ne comptons donc pas les enregistrements audio et vidéo de l'entretien ante et post séance. Ces enregistrements ont été réalisés lors de l'année scolaire 2004/2005. Les enseignants titulaires expérimentés étaient en poste dans leur école depuis au moins dix ans. L'ensemble des participants a été « volontaire » car dans le cadre de la formation conjointe à l'IUFM, nous avons eu plusieurs occasions de travailler ensemble avec les maîtres expérimentés lors de co-animation de séances de formation Littérature auprès de professeurs stagiaires PE2 et d'étudiants PE1 en option Littérature de jeunesse.

3. Dispositifs de recueils de données

3.1. Les enregistrements

L'enregistrement des séances a été effectué à l'aide d'une caméra numérique avec laquelle nous avons suivi soit en plan large soit en plan rapproché les acteurs de la séance. D'un côté, les élèves lors des prises de parole longues, des groupes d'élèves quand il y a eu des travaux de groupe et d'un autre côté nous avons suivi de près les maîtres c'est-à-dire leurs déplacements et leurs interventions qui nous sont apparus comme caractéristiques. Il n'a pas été possible de minimiser complètement l'impact de la caméra dans la classe. Chaque maître a expliqué à la classe en début de séance les raisons de la présence du chercheur muni de sa caméra. Même avec la plus grande discrétion, le biais effet d'amplification des réactions du maître et des élèves n'a pas pu être levé.

3.2. Les collectes *in situ*

Nous nous sommes attachés immédiatement après la séance à noter des éléments pouvant influencer le contexte de la séance. Des notations sur des éléments qui ont pu influencer sur l'activité des enseignants et des élèves, calendrier particulier de la séance, préoccupations particulière du maître, problème préoccupant de discipline et d'attention des élèves selon la perception du maître ou bien absence d'une séance sur l'autre d'un élève et arrivée d'un tiers. Nous avons aussi noté des impressions sur l'atmosphère de la classe, sur des caractérisations d'élèves qui ont été consignées postérieurement à la séance. Ces collectes d'éléments ont servi à faire *des narrations de cours d'actions* des trois tâches : rencontre avec le texte, étude du lexique et des personnages dont nous nous servirons dans la partie Résultats. (voir aussi Annexes 2B, 2B1).

Nous les avons aussi visionnées en formation d'analyse de pratiques afin que les stagiaires s'initient à une démarche réflexive de leur pratique avec les autres collègues de la formation.

3.3. Les auto-confrontations

On a déjà dit avoir aménagé un entretien semi directif de chacun des maîtres avant et ou après la séance. Il portait sur des questions qui se résument à ceci : quel projet, quels objectifs, comment prévoyez-vous le déroulement de la séance, quelle évaluation, quel intérêt pour l'enseignement de la lecture littéraire ? L'entretien avant la séance s'est passé dans la classe avant l'arrivée des élèves.

A l'issue de l'enregistrement de la séance, il a été convenu entre le chercheur et les maîtres d'un rendez-vous pour réaliser l'auto-confrontation. En clinique de l'activité (Clot, 2002) l'entretien d'auto-confrontation consiste après avoir filmé les situations professionnelles de les visionner avec le professionnel. Un dialogue entre le chercheur et le praticien permet la description des données afin d'éclairer le chercheur sur ce que fait et pense le praticien.

Des coordinations d'emploi du temps et des impératifs matériels de transfert sur d'autres supports des enregistrements vidéo ont fait que les auto-confrontations ne se sont pas déroulées immédiatement après les séances. Il y a eu donc des auto-confrontations différées. Notons toutefois que le délai n'a pas excédé quelques semaines après les séances. La durée moyenne des entretiens d'auto-confrontations a été variable entre quarante et soixante minutes. Nous avons fait les entretiens d'auto-confrontations à propos des séances sélectionnées de deux textes littéraires *Archimémé* et *Loup Garou*.¹¹⁰

Des entretiens d'auto-confrontations ont été également réalisés avec quelques élèves des quatre classes du maître 1Pierre, maître 2Dominique, maître 3Annick et maître 4Jean-Luc. Ces entretiens ont été conduits quelques semaines après l'enregistrement durant l'année scolaire. Ces entretiens ont été réalisés avec quatre élèves qui ont été désignés par chaque maître. Ils ont duré entre trente et quarante minutes. Nous avons demandé aux élèves de raconter ce qu'ils voyaient sur le film de la séance enregistrée. Un questionnaire proche de celui mené auprès des maîtres au cours du visionnage a guidé la formulation et les commentaires des élèves.

4. Traitement des données

Les données ont été traitées en plusieurs étapes : la transcription des verbatims et le découpage sous la forme de scénario.

¹¹⁰ Nous avons placé en annexes les entretiens d'auto-confrontations sur la séance *Archimémé* que nous avons organisées thématiquement. En effet, nous avons établi pour les six maîtres, quatre maîtres expérimentés et les deux maîtres débutants Elsa et Sandrine, une comparaison sur des points comme : *identité professionnelle, rapport à la littérature, rapport aux prescriptions*. Se reporter à l'annexe 4.

4.1. Transcription des verbatims

Il s'est donc agi de passer des données brutes à des données élaborées. Après avoir été filmées, les séances de lecture littéraire ont été transcrites sous forme de verbatims, c'est-à-dire une transcription complète et continue des échanges verbaux et partiellement non verbaux. L'ensemble des énoncés des interlocuteurs maître/élèves ont été transcrits avec un codage issu des conventions de transcription proches de la méthodologie de R.Vion, (1992). Des signes significatifs comme des comportements inattendus de la part du maître, des silences relativement longs ainsi que des réactions relevant du comportement disciplinaire des élèves ont été notés. Par exemple, le mot *brouhaha* a été noté quand il est arrivé que la prise de parole des maîtres et des élèves ne s'est pas « coordonnée ». Le découpage des énoncés en unités temporelles a été fait. Ce découpage correspond à une première approche globale des données. Nous avons ensuite procédé tout au long de nos analyses à des catégorisations des énoncés qui nous ont permis de prélever les segments des verbatims correspondants aux unités d'analyses que nous avons voulu décrire et interpréter.

4.2. L'échantillon définitif des données

L'ensemble des traces récoltées n'a pas été utilisé in extenso. Au final, les analyses concernant le point de vue macro et micro analytique fondé sur les concepts de scénario, des tâches et des gestes professionnels ont porté sur quatre séances des maîtres expérimentés qui ont fait lire la nouvelle *Archimémé*.¹¹¹ En ce qui concerne l'analyse des auto-confrontations, les verbalisations des quatre maîtres à propos de la séance d'*Archimémé* ont été intégrées aux résultats d'analyse de l'ensemble du scénario de la séance portant sur ce texte.

Les entretiens avec les élèves mis en annexes ont été uniquement retenus dans nos analyses pour l'étude de la tâche étude des personnages du texte littéraire. Nous n'avons pas évalué précisément la spécificité de l'auto-confrontation collective de jeunes élèves et le biais méthodologique qu'il pouvait impliquer. Quel est précisément le poids de l'influence des prises de parole individuelles dans le collectif du groupe de quatre élèves visionnant ensemble les enregistrements ? Si nous avons utilisé les auto-confrontations uniquement à propos de la tâche doxique étude des personnages, c'est qu'elle pouvait constituer un geste d'étude des élèves identifiable et racontable par les élèves et le chercheur. De plus, ne pouvant évaluer réellement la capacité réelle de décentration des élèves de 9-10 ans à travers l'activité d'auto-confrontation, nous avons été amené à réaliser avec eux un questionnaire à partir de la vidéo

111 Voici une recommandation reprise dans les programmes de littérature 2002 qui conforte notre projet de situation guidée par une démarche préfabriquée de données pour l'observation de la recherche. « *Une séance peut suffire pour une courte nouvelle ou un poème* ». Bulletin Officiel de l'Education Nationale Hors Série n°1 14 février 2002.Cycle des approfondissements, p. 64.

en cherchant davantage à ce que les élèves commentent librement et moins évidemment à ce qu'ils décrivent les composantes de leurs gestes d'étude.

Les auto-confrontations des quatre maîtres et celle des élèves servent à inclure le point de vue de l'acteur dans notre travail de reconstitution des phénomènes du système complexe que représente la classe de littérature et à étayer les interprétations d'ensemble.

Le chercheur a voulu établir un protocole fondé sur une méthodologie mixte : une observation descendante à partir de ce que l'observateur peut connaître du déroulement en phases et l'analyse de l'exécution de tâches d'une séance de lecture en classe de littérature en cycle 3. A cela s'ajoute une observation ascendante effectuée par la vision répétée de l'ensemble des séances filmées du corpus. Elle a pointé des interventions symptomatiques qui nous sont apparues dans la séance de lecture littéraire chez les quatre maîtres. Le tableau à la page suivante permet de visualiser la nature des données sélectionnées.

Tableau 2 du traitement général des données

Choix des unités	Dénomination	Code	Lieux	Détails
Déroulement temporel : Scénario	Scénario : phases	SCENA	Document principal	Scénario M1 Pierre,
			Annexe 2A	Scénarios M1 Pierre ; M2 Dominique ; M3 Annick ; M4 Jean-Luc.
Tâche doxique Rencontre	Narrations Cours d'Actions	NCA	Annexe 2 B	Narration Cours d'Actions M1 Pierre Narration Cours d'Actions M2 Dominique Narration Cours d'Actions M3 Annick Narration Cours d'Actions M4 Jean-Luc
			Annexe 2 B1	Tableau synthétique des narrations des cours d'actions des quatre maîtres
			Annexe 3	Protocole a priori sous-tâches de l'étayage didactique de <i>la rencontre avec le texte</i>
	Formes de Tissage	TIS Tâches TIS Moments TIS Leçon	Document principal	TIS Tâches M1 Pierre, TIS Tâches M2Dominique, TISTâchesM3Annick, TISTâches M4Jean-Luc TISTâchesM4Jean-Luc TISMomentsM1Pierre, TISMoments M2Dominique TISMomentsM3Annick TISLeçonM1Pierre TISLeçonM2Dominique TISLeçonM3Annick TISLeçonM4Jean-Luc,
Tâche doxique Lexique	Postures énonciatives	POSTETIVE	Document principal	POSTETIVEM1Pierre POSTETIVM2Dominique POSTETIVEM3Annick POSTETIVM4Jean-Luc
Tâche doxique Personnages	Stéréotypes	STER N°1 STER N°1bis	Document principal	STER N°1M1Pierre, STER N°1M2Dominique, STERN°1M3Annick STERN°1M4JeanLuc STER N°1bis,M1Pierre STER N°1bisM2Dominique STER N°1bisM3Annick, STERN°1bisM4Jean-Luc
Auto-confrontations des quatre maîtres			Annexe 4	Ensemble des auto-confrontations thématiques des quatre maîtres et des maîtres débutants Elsa et Sandrine.
Auto-confrontations des maîtres à propos du scénario	Phase de démarrage	AUTOSDEM M	Document principal	AUTOSDEMM1Pierre, AUTOSDEMM2 Dominique, AUTOSDEMM3 Annick AUTOSDEMM4 Jean-Luc
	Phase d'actions	AUTOSACT M	Document principal	AUTOSAC M1 Pierre AUTOSACTM2 Dominique AUTOSACTM3 Annick AUTOSACTM4Jean-Luc
	Phase de clôture	AUTOSCLO TM	Document principal	AUTOSCLOTM1Pierre AUTOSCLOTM2Dominique AUTOSCLOTM3Annick AUTOSCLOTM4 Jean-Luc
			Annexe 2A1	Regroupement des auto-confrontations

				des maîtres autour du scénario
Auto-confrontations des élèves			Annexes 5A 5B 5C 5D	AUTOELEV M1 Pierre, M2 Dominique, M3 Annick, M4 Jean-Luc.
			Annexe 5E	AUTO-CONFRONTATIONS des élèves : complément e l'analyse de la tâche doxique : <i>faire étudier les personnages</i>
Etude de la nouvelle Archimémé			Document principal	Analyse a priori « Commentaire composé »
			Annexe 1	Analyse comparée des deux manuels <i>Grammaire pour lire et écrire</i> (Delagrave, Ed.) et <i>Littéo</i> (Magnard, Ed.).
Quatre séances enregistrées et transcrites			Annexe 6	Verbatims des quatre séances de lecture du texte <i>Archimémé</i> enregistrées chez les quatre maîtres.

Ce premier volet de la recherche a consisté à un passage en revue d'un premier niveau de réflexion. Il demande à être complété par la présentation des résultats d'analyses.

TROISIEME PARTIE

RÉSULTATS

I. L'étude des scénarios des quatre séances de lecture

Nous pointons dans ce chapitre l'ensemble des actions conjointes des maîtres et des élèves, visibles dans la structuration temporelle des séances de chacun des quatre maîtres. Il s'agit d'une première étape descriptive, un point de vue local et externe qui valorise les limites temporelles de la séance et les interventions in situ des maîtres.

1. Analyse située des scénarios des séances de lecture menées par les quatre maîtres

L'outil scénario sert ici à l'analyse des quatre séances de lecture de la nouvelle *Archimémé* de B. Friot menées par les quatre maîtres expérimentés. Il s'agit d'examiner comment se déroule une séance de lecture d'un même texte littéraire en cycle 3 lorsqu'elle est effectuée par des maîtres différents.

Quels sont les choix retenus pour mener à bien l'analyse externe de la séance de lecture ? On a mentionné précédemment comment la situation d'enseignement pouvait être approchée par le repérage de schémas d'interprétations préexistants à la situation. Ce sont les cadres sociaux utilisés par l'observateur afin de comprendre ce qui est en train de se dérouler dans la situation. En ce qui concerne la séance de lecture de texte littéraire, il s'agit de retenir qu'elle s'insère dans un cadre socioinstitutionnel et didactique qui constitue de façon analogique le cadre « du texte de la classe » que l'observateur décrit à partir de ces cadres externes a priori.

Nous définissons la situation dans sa composante écologique, c'est-à-dire à la fois le milieu institutionnel didactique de la situation et sa composante pragmatique. Celle-ci représente l'action des individus se trouvant et interagissant dans la situation. On sera conduit en conclusion de ce chapitre à manipuler les notions de genre professionnel pour le versant écologique de la situation ; de style et gestes professionnels pour la composante pragmatique.¹¹²

Analysons les quatre scénarios d'un point de vue global. Pour cela, nous mettons en évidence quelques éléments du champ didactique de la lecture de textes littéraires abordés par les activités mises en place dans la chronologie des séances observées. En comparant les quatre scénarios selon chaque moment qui les constituent, on utilisera également les points de vue

112 Par pragmatique, nous entendons le régime praxéologique de la situation qui fait que style professionnel et gestes professionnels renvoient à l'activité réellement réalisée. Mais aussi en référence avec les travaux de J. Dewey déjà cité dans la dimension de partage implicite d'organiseurs sociaux.

des acteurs qui justifient la conception de leurs actions reconstituées lors des entretiens d'auto-confrontations.

Nous montrerons que les quatre scénarios comportent des aspects communs et variés. Cette diversité indique qu'au-delà de la contrainte institutionnelle ou sociale de la situation d'enseignement de la lecture d'un texte littéraire, il reste une marge de manœuvre que les quatre maîtres investissent.

2. La base de l'observation : le scénario et les phases

Nous nous limitons dans ce chapitre 1 à étudier « le produit final » que les maîtres ont présenté lors de l'enregistrement des séances. C'est donc à nous de reconstituer à partir de ces données le scénario qui est le fruit d'un ensemble d'activités.¹¹³ C'est la réalisation effective de la séance menée par les acteurs de la situation qui nous a intéressée. Notons que la durée des différentes phases est un indicateur de déroulement du scénario qui semble important pour évaluer la dimension dynamique de la séance. La succession chronologique des activités repérables dans la situation est au plus près du continuum des décisions magistrales. La durée de chacune des phases dépend de l'ensemble des paramètres de la situation. Elle n'est donc pas complètement à la main du maître puisqu'elle est tributaire de l'action conjointe du maître et des élèves.

Le protocole¹¹⁴ a priori indique un scénario potentiel de la séance. Il est la base de ce que le chercheur s'attend à trouver comme activités repérables quand il anticipe sur le déroulement d'une séance type de lecture de texte littéraire au cycle 3. Il est conçu comme un outil d'observation du genre professionnel qui considère que : « *Si l'adaptation du geste au contexte de travail est réalisé au niveau des automatismes (fonctionnement du support biologique), le geste est simultanément un moyen de l'activité du sujet, c'est-à-dire une ressource pour la réalisation d'un mouvement (régulation historico-culturelle) [...]. [On a pu] ainsi établir les liens entre les dispositions organiques du sujet et les régulations du genre professionnel dans l'appropriation d'un geste de métier [...]. Geste collectif et collectif de geste ne sont pas dissociables, ils forment une unité dont les fonctions psychologiques varient en fonction du milieu, du niveau d'expertise, des conditions internes du sujet* » (Clot, 2008 : 3-8).

Le scénario délimite les phases successives de participation des acteurs, définie par un système d'attente et d'obligation mutuelle formalisé par les interactions, les transactions, les

113 Dont fait partie la préparation en amont de la séance du maître mais que nous avons choisi de ne pas exploiter les traces.

114 Nous définissons le protocole comme la succession dans un ordre attendu des activités en rapport avec les phases consécutives de l'enseignement apprentissage de l'objet à étudier.

négociations et les coordinations de significations produites lors du déroulement temporel de la séance. Nous faisons l'hypothèse qu'il va nous renseigner sur des pratiques ou des activités collectives qui traduisent une microculture de classe. Celle-ci émerge à partir de l'actualisation ou non des activités significatives signalées par le protocole a priori. Nous analysons comparativement les différentes phases successives pour ensuite tirer un bilan cumulatif sur la conduite des maîtres dans la séance.

2.1. Configuration des scénarios à l'aide du protocole établi par l'observateur

Par le biais du scénario tiré des données enregistrées, nous nous confrontons à une analyse du champ didactique de la lecture de textes littéraires. Nous la contextualisons en utilisant une modélisation des interactions selon le critère des *phases* en fonction d'un sens donné par C. Margolinas (1992) comme unité d'analyse temporelle¹¹⁵ qui donne un aperçu sur la dynamique de la séance, comprise comme une articulation temporelle des actions conjointes du maître et des élèves. On peut distinguer dans *la notion de phase* le versant didactique qui s'effectue selon un jeu de cadres interactionnels visant la production de significations à partir d'un objet d'étude dans la situation didactique. Alors s'instaure une double visée, savoir objet/savoir outil. Ainsi l'objet à enseigner, le texte littéraire, prend place dans les cadres d'apprentissages de la construction d'un savoir organisé. La conduite du maître va opérationnaliser l'utilisation du texte, comme outil d'apprentissage continué de la lecture et/ou comme objet d'enseignement de savoir lire littéraire.

Nous cherchons à voir comment sont traitées dans les différentes phases, les pratiques langagières orales et écrites qui font que les activités conjointes maître/élèves/pairs s'activent à propos d'un objet enseigné, le texte littéraire.

- Le protocole d'observation : abréviations codées pour identifier les activités invariantes des maîtres

Les tableaux des scénarios regroupés en annexes, mais dont nous présentons un exemple en rapport avec la classe du maître 1 Pierre, associent l'unité temporelle appelée *phase* : *phases de démarrage, d'actions*¹¹⁶ *de validation et de clôture* à des activités dites significatives correspondants aux domaines de savoirs de la lecture de texte littéraire.

Ces activités s'actualisent à travers des opérations discursives interactionnelles que nous avons repérées à partir des consignes données par le maître et à partir du dialogue

115 La phase est donc une unité temporelle mais inscrite dans la situation didactique : elle a donc à voir avec l'avancée du « *texte du savoir* ».

116 Nous avons préféré utiliser l'expression « phase d'actions » qui rend compte de la part d'interventions articulées des maîtres plutôt que l'expression de « phase de déroulement » par laquelle domine trop selon nous la dimension temporelle absolue.

pédagogique entre le maître et les élèves ou entre pairs. Elles s’insèrent dans les différentes phases démarrage, actions, validation et clôture comme étant des phases plus ou moins obligatoires dans la situation d’enseignement/apprentissage de la lecture de texte littéraire.

Figure 2. Catégories d’activités selon les différentes phases. Abréviations.

Phase de Démarrage	
Découverte Texte	DTEXT.
Premières impressions	IMPR.
Raconter ce qui a été compris et pas compris	RAC.
Lecture à Haute voix du Maître	LHVM
Lecture à Haute Voix des Elèves	LHVE
Lecture à Haute voix du Maître théâtralisée	LHVMT
Lecture à Haute Voix des Elèves théâtralisée	LHVET
Lecture Silencieuse	LES
Phase d’actions : activités significatives à propos de l’objet texte à lire	
Lecture à haute voix du maître	LHVM.
Lecture à haute voix des élèves	LHVE.
Lecture à haute voix du maître théâtralisée	LHVMT
Lecture à haute voix des élèves théâtralisée	LHVET
Recherche individuelle des élèves	RECH
Recherche en groupes	RECHGROUP
Mise en commun : on appelle mise en commun les moments où le maître ouvre une discussion qui se prolonge avec un nombre de tours de parole conséquents	
MEC1 Mise en commun 1, MEC2 et ainsi de suite. Le passage entre MEC1 et MEC2 se fait avec le changement d’objet de discussion	
Phase de Validation	
Validation par le Maître	VALIDMAITR
Validation intergroupe sans le Maître	VALIDINTER
Validation Oral Ecrit avec le maître	VALID/OE/M
Validation Elèves par les élèves eux-mêmes	VALID/O /E/E
Phase de clôture	
Un énoncé explicite des Elèves	CLOTE
Un énoncé explicite du maître	CLOTM
Mise en commun	CLOT MEC

On retrouve dans la phase de démarrage la présentation de l’objet à lire et le projet de produire du sens sous le guidage du maître. Nous avons détaillé les éléments significatifs attendus dans les tableaux du protocole d’observation. Ainsi, on peut relever dans la phase de démarrage que *la découverte du texte*, DTEXT, *le recueil des premières impressions* IMPR et la consigne de demander de *raconter ce qui a été compris à propos du texte* RAC mais aussi *la lecture à haute voix du maître* LHVM, ou *la lecture à haute voix des élèves*, LHVE, ou *la lecture silencieuse des élèves* LES sont des activités prototypiques de la phase de démarrage, constitutives du genre scolaire.

Pour la phase d’actions, on observe les activités significatives qui représentent la genèse et le développement des significations à propos de la situation de lecture du texte littéraire menés de façon collective sans que l’initiative des maîtres et élèves soit précisément notée. On a précisé *Lecture à haute voix du maître* LHVM, *Lecture à haute voix des élèves*, LHVE, ainsi

que *Recherche individuelle des élèves*, RECH, et *Recherche en groupes*, RECHGROUP. On appelle mise en commun les moments où le maître ouvre une discussion sur un thème repérable qui se prolonge avec un nombre de tours de parole conséquents : l'abréviation est MEC *Mise en commun* suivi du numéro d'ordre.

La phase de validation va correspondre à la réalisation d'un compte-rendu des significations et leurs confirmations qui ont été produites à partir du guidage du maître ou par un nombre conséquent d'élèves. Les faits significatifs constitutifs de cette phase de validation sont répertoriés comme suit : *Validation par le Maître* VALIDMAITR, *Validation intergroupe sans le Maître* VALIDINTER, *Validation Oral/Ecrit avec le maître* VALID/O/E, *Validation Orale Elèves par les élèves eux-mêmes* VALID/O/E/E. Cela correspond à une des formes d'institutionnalisation qui précède la phase de clôture.

Nous représentons la phase de clôture comme rompant explicitement le flux temporel et situationnel de la séance. Elle peut être identifiée par *une activité spécifique réalisée par les élèves* CLOT/E selon *un énoncé explicite ou implicite du maître* CLOT/M, *une mise en commun* CLOT/MEC.

Nous distinguons pour chaque phase la nature des activités selon leur rattachement à l'enseignement de la lecture continuée ou de la littérature. Pour la phase de démarrage, les *Premières impressions* IMPR et *la Lecture à haute voix du texte par le maître* LHVM, indiquent une orientation de l'enseignement de la littérature. Pour la phase d'actions, *la Lecture à haute voix du texte par le maître théâtralisée* LHVMT et *Lecture à haute voix des élèves théâtralisée* LHVET, relèvent de l'enseignement de la littérature. Nous avons choisi de ne pas donner une valeur littéraire aux activités de *Mises en commun* MEC. Elles désignent l'ensemble des échanges autour du texte. Nous avons privilégié la dimension production conjointe de significations sur le texte et non pas la mention du dispositif débat littéraire.

Afin de pouvoir interpréter les résultats des analyses qui ont été obtenus, nous avons enfin effectué des groupements d'observations.

Comment lire le tableau du scénario des quatre maîtres ?

Nous donnons un exemple de scénario à partir du maître 1 Pierre. On se reportera aux annexes (Annexe 2A) pour découvrir l'ensemble des scénarios des quatre maîtres.

Tableau 3. Scénario de la séance dans la classe du Maître 1 Pierre

Minutage	Phases	Organisation	Activités	Activités inédites
0 min	Phase de démarrage	Classe entière 2 groupes ont uniquement un texte avec les dialogues des personnages	DTEXT	Le support texte est distribué par le maître qui annonce que le texte n'est pas en entier : il a supprimé le début et la fin.
3 min		Classe entière	LES	
7 min	Phase d'actions	Groupes dans la classe Le maître va passer dans les 2 groupes lecture à haute voix des dialogues par les élèves Constitution des groupes : groupe dictionnaire. groupe questionnaire. 2 groupes lecture à haute voix	RECHGROUP	
19 min		Etude des dialogues entre Archimémé et Baptiste avec le maître et un petit groupe d'élèves	LHVE et LHVM	
21m 48		Classe entière	MEC 1	Significations du mot fade
24min.		Classe entière	MEC 2	Significations du mot un vieux débris
24 min 43		Classe entière	MEC 2	Significations du mot complice
25min 13		Classe entière	LHET du groupe d'élèves groupe 1	Commentaires des élèves de la classe sur la prestation des lecteurs à haute voix
29 min.		Classe entière	LHVMT des extraits du texte. « commentaire de texte »	
35min 40			LHVET du groupe 2 d'élèves	Commentaires des élèves et du maître sur la prestation des lecteurs à haute voix
42 min 49		Classe entière	RECHGROUP : compte rendu du groupe questionnaire	Des questions sont posées par le groupe questions à l'ensemble de la classe
42 min 55	Phase de validation	Classe entière	VALID/E/E LHVE	Consigne d'écriture donnée par le maître : imaginer le début du texte
47 min 26		Classe entière	VALID M	Le maître commente les textes écrits par les élèves en validant les avants textes possibles
51 min 42		Classe entière	VALIDM. LHVM « commentaire de texte » Que s'est-il passé avant ? Lecture du texte en	Les élèves « survolent » le complément du début du texte.

			entier	
54 min 46		Classe entière	MECLHM Questionnaire oral du maître	Les élèves fournissent quelques explications demandées par le maître
58 min 12	Phase de clôture	Classe entière	CLOT M LHVM	Le maître commente le comportement peu actif de certains élèves. Mais il clôture explicitement en évaluant que la classe a rempli son contrat.

3. Phase de démarrage du scénario

Le parti pris a été d'élaborer le déroulement temporel de la séance sans toutefois viser l'exhaustivité des observables. L'indicateur temporel *phase de démarrage* consiste à mettre en évidence le temps d'ouverture de la séance qui comme l'ont montré les études E.R.T. *début de cours*, comporte des phénomènes susceptibles d'analyses spécifiques.

Des remarques générales

1° Sur la durée de la phase. On remarque que la phase de démarrage est constituée d'un certain nombre d'activités significatives. Elle a une durée variable située entre un peu plus de 3 minutes à plus de 16 minutes.

2° Sur le type d'activités. La phase de démarrage est déterminée par le fait qu'apparaissent dans le milieu didactique :

- le texte à lire introduit par le maître (*découverte du texte* DTEXT : maîtres 1, 3 et 4)
- une manière magistrale (*lecture à haute voix du maître* LHVM : maître 3)
- une manière individuelle (*lecture individuelle et silencieuse par les élèves* des classes : maîtres 1 et 4)
- la distribution du support texte est faite par les maîtres 1 et 4).

Notons que ces premières remarques demandent à être approfondies dans une démarche comparative.

3.1. Comparaison de la phase de démarrage entre les quatre maîtres

Nous examinons pour ce faire les convergences et divergences sur la phase de démarrage dans les séances de lecture d'*Archiméme* de B. Friot.

– Sur la durée de cette phase : les maîtres 1 Pierre et 3 Annick consacrent en moyenne un peu plus de cinq minutes à la phase de démarrage. Ce laps de temps permet que le texte de lecture soit introduit et découvert par les élèves. On rappelle que la durée totale moyenne de la séance

s'élève à environ plus de 50 minutes. Aux extrêmes, le maître 2 Dominique occupe plus de 16 minutes à dérouler la phase de démarrage avec une approche très large dans le dévoilement du support à lire. Le maître 4 Jean-Luc cadre la phase de démarrage sur seulement 2 minutes. Cela ne laisse que très peu de temps pour une découverte individuelle et autonome du texte par les élèves.

Remarques : ce premier écart est donc important.

– Sur la lecture silencieuse des élèves LES : ce sont les maîtres 1 Pierre, 2 Dominique et Annick 4 qui donnent cette activité à la classe.

– Seul le maître 3 mène l'activité de Lecture à Haute voix LHVM du texte intégral et en continu.

– Aucun maître ne demande dans la phase de démarrage de communiquer de premières impressions après la découverte du texte.

– Sur le support du texte à distribuer aux élèves en tant que texte photocopie comme support de lecture : les trois maîtres 1 Pierre, 3 Annick et 4 Jean Luc initient des remarques adressées à l'ensemble de la classe. Le maître 1 Pierre annonce qu'il a écouté le texte, le maître 3 Annick donne l'origine du texte en citant le titre du recueil dont il est extrait. Le maître 4 Jean-Luc fait des commentaires sur le fait que le texte à lire est inséré dans un groupement de textes distribué lors d'une séance précédente. Une seule divergence sur le support texte. Le maître 2 Dominique consacre la phase de démarrage à mener le compte rendu des recherches lexicales des élèves sur le préfixe archi sans qu'il y ait eu mention du texte à lire *Archimémé*.

Mais quelles sont les activités réalisées par les maîtres qui s'écartent du protocole a priori ?

3.2. Quel style professionnel dans la phase de démarrage ?

La notion de style professionnel déjà explicitée permet de mettre en valeur la marge de manœuvre de chaque maître en rapport avec la manière qu'il a de jouer avec les cadres du protocole attendu de la lecture de texte littéraire. Dès la phase de démarrage, on peut tenter de lister quelques éléments de ce qui peut constituer le style professionnel du maître.

Dans quelle proportion l'ensemble des maîtres a-t-il réalisé les activités significatives du protocole a priori ? Trois maîtres sur quatre suivent au moins deux activités significatives attendues dans le protocole du scénario. Ainsi les maîtres 1 Pierre, maître 3 Annick et maître 4 Jean-Luc déroulent l'activité de faire découvrir le texte en présentation du texte puis en faisant découvrir le texte en lecture silencieuse et en lecture à haute voix magistrale.

Quels sont les phénomènes significatifs sous la forme d'activités inédites par rapport aux activités prévues par le scénario ? L'ensemble des quatre scénarios fait apparaître qu'au moins une activité dite inédite est non prévue par le protocole. Le maître 2 Dominique ne se livre à aucune activité préconçue par la grille des indicateurs du protocole du scénario. On trouve

ainsi pour ce maître une activité dite de vocabulaire à partir du préfixe archi du nom propre Archimémé.

Ces quelques traits relevés ne suffisent pas cependant à notifier la ligne directrice du style professionnel de chaque maître. Ils constituent pour le moment quelques points de référence pour l'analyse du style professionnel de chaque maître que l'on établira dans la dernière partie *Bilan : discussion et perspectives* (pp.230 et suivantes).

Mais les choix déjà pris par l'ensemble des maîtres dans la phase de démarrage peuvent être éclairés par une investigation de leurs logiques sous-jacentes à propos du début de « l'animation du scénario ».

3.3. Analyse des auto-confrontations à propos de la phase de démarrage

Prendre en compte les discours des acteurs permet de discerner la cohérence de leurs modes de faire. Dans ce paragraphe, les commentaires correspondent à l'enjeu de démarrage de la séance. Que disent les maîtres sur la manière qu'ils ont de démarrer la séance ?

Extrait 1 Maître 1 Pierre

Chercheur : ça c'est le début

Pierre : bon/ ben /le fait de partager le texte en deux /c'est une p'tite combine qui/ mange pas de pain ça !

Chercheur : ça mange pas de pain !

Pierre : bon /mais je crois que je l'ai déjà dit ! (*rires*)

Chercheur : t'inquiète pas ! (*rires*)

Pierre : (*rires*) je l'ai dit deux fois ça

Les verbalisations du maître 1 Pierre comportent un certain nombre d'informations à propos de la phase de démarrage. Il met en avant la présentification du texte à lire qu'il a au préalable partagé en deux. Le maître 1 Pierre fait un commentaire justificatif sur le choix de faire lire le texte *Archimémé* découpé par moitié avec l'expression *ça mange pas de pain*. Il décrit cette décision en la qualifiant de *p'tite combine* qui, selon la formulation met l'accent sur une intervention relevant de l'ingéniosité d'un maître capable de noter qu'il a utilisé des ficelles du métier. Le maître 1 Pierre note ainsi que le support à lire est très important dans la phase de démarrage, peut être davantage que le contexte réel.

Remarques : on peut en inférer qu'il considère la longueur de ce texte pourtant court comme un obstacle difficile à franchir pour ses élèves.

Extrait 1 Maître 2 Dominique

Chercheur : on va démarrer / tu commences par un travail de vocabulaire tu t'en rappelles tu relèves ça ?

Dominique : oui vaguement+++

Chercheur : ça c'est un tour de chauffe /c'est quoi exactement ?

Dominique : oui /effectivement tu /euh là c'est vrai que++ là y a pas de spécificités /tu vois c'est le genre de truc/ c'est davantage pour commencer à préparer ++euh le titre quoi /en quelque sorte /oui mais y a pas de spécificité vraiment littéraire /quoi
Chercheur : oui /ça pourrait être une recherche sur un texte documentaire ou +++
Dominique: c'est pour rentrer deux fois avec un truc++effectivement qu'ils participent un p'tit peu ou+++euh

On constate que le maître 2 Dominique est conscient qu'il n'a pas débuté la séance par des activités spécifiques de l'enseignement de la littérature. Il note ensuite que l'action d'entrer dans la séance est une préoccupation majeure pour lui. Le maître 2 Dominique énonce que la phase de démarrage est sous tendue par la préoccupation d'engager le dialogue pédagogique. A cela s'ajoute un idéal inscrit dans l'objectif du maître *une parole libre* que le maître regrette de ne pas avoir atteint lors de cette phase.

Extrait 1 Maître 3 Annick.

Chercheur : voilà /un premier temps de façon informelle /on peut le regarder/ le début
Annick : oui// par rapport à ce qu'on a dit la dernière fois ++ les questions c'est que+++on a on a le contrat didactique qui /++c'est euh/d'essayer de voir /effectivement s'ils avaient compris pourquoi on avait fait ça
Chercheur : oui /c'est bien ça/ parce que/ finalement on a une variante de la séance précédente
Annick : oui/ et j'ai été étonnée parce que finalement y en a eu une ou deux qui m'ont dit/ i' faut faire de la littérature parce qu'i faut faire du français mais les autres /ils ont quand même compris //tu vois Fatwa j'ai trouvé hyper intéressant /c'est parce qu'on se pose des questions on s'enrichit

Le maître 3 Annick choisit ici de commenter le début de la séance avec l'évocation de contrat didactique passé avec les élèves à propos de la séance dite littérature. Il exprime sa satisfaction de constater après consultation des élèves et après la séance réalisée, qu'un certain nombre d'entre eux avaient compris la spécificité des attitudes et des apprentissages propres à une séance littérature *C'est parce qu'on se pose des questions on s'enrichit* .

Extrait 1 Maître 4 Jean-Luc.

Chercheur : là on commence à voir le début de la séance d'*Archimémé*//
Jean-Luc : alors là /alors là /c'est de l'impro /c'est de l'impro/ parce que//
Chercheur : c'est-à-dire ?
Jean-Luc : oui là/ parce que là/ on cherche le texte en fait
Chercheur : oui /tu passes en revue//
Jean-Luc : j' sais pas ce qu'ils ont lu/ parce que là en fait/ y en a qui ont lu le texte qu'i ont lu l'an dernier //

Extrait 2 Maître 4 Jean-Luc

Chercheur : là c'est la première consigne/ lisez silencieusement/ c'est ça ? pendant 5 minutes ?//
Jean-Luc : 5 minutes /ouais /parce que moi aussi J'AI BESOIN DE LIRE CINQ MINUTES (*rires*)
Chercheur : (*rires*)
Jean-Luc : parce que je suis très mal ORGANISÉ ! et que je ne me souvenais plus que tu venais /et qu'il faut aussi que moi aussi/ il faut que je rentre dans le texte
Chercheur: (*rires*) oui c'est ça c'est la performance /pendant cinq minutes tu vas OPÉRER !
Jean-Luc : oui/ là je suis en train de me dire QU'EST-CE QUE JE VAIS BIEN FAIRE AVEC CE TEXTE

Sollicité pour faire un commentaire sur la phase de démarrage, le maître 4 Jean-Luc la désigne par la métaphore théâtrale de *l'impro*. Il détaille et justifie a posteriori l'objectif et les activités menés par lui-même et les élèves. Les rires exprimés chez les deux interlocuteurs de l'auto-confrontation évoquent la situation peu commune où le maître va conduire une séance de lecture sur un texte qu'il ne connaît pas. Le maître 4 Jean-Luc justifie les cinq minutes de lecture silencieuse données en consigne à la classe en évoquant le fait qu'il n'a pas anticipé le travail de préparation sur le texte donné à lire à cause d'un oubli de sa part.

Mais il semble que le motif de l'improvisation fasse partie des conceptions professionnelles de ce maître. Selon lui, le maître expérimenté est celui qui sans avoir fait de préparations de séance est capable d'improviser, c'est-à-dire de se laisser porter par une intuition qui marque sa créativité hors des entiers battus du travail réglé d'avance. La référence à la pratique artistique est utilisée de manière à valoriser la dimension esthétique de l'objet littéraire présenté à la classe. Est-ce une tentative pour se dédouaner¹¹⁷ du manque de préparation sur le texte à lire ? En tous les cas elle met en avant les ressources du maître dans un genre professionnel de lecture de texte littéraire. En contraste, le commentaire à la fin de l'extrait porte sur l'état d'esprit dubitatif que le maître 4 Jean-Luc se voit en train de ressentir : il reconstitue l'incertitude sur une possible instrumentalisation du texte dans le début de la séance. Le maître exprime le malaise face à un texte qu'il a à traiter dès la phase de démarrage : un malaise qui est dû à la pression temporelle du déclenchement de la séance. Il réalise qu'il est contraint dans la situation de « jouer le jeu » avec le texte, avec les élèves et avec le chercheur qui est là pour filmer la séance.

3.4. Bilan comparé sur la phase de démarrage : la singularité des acteurs à travers les choix des activités réalisées.

Les types d'activités choisies et réalisées par les maîtres donnent des informations sur leurs positionnements épistémologiques. Le maître 1 Pierre a choisi dans la phase de démarrage un cadrage *enseignement continué de la lecture*. Il s'est essentiellement préoccupé de présenter le texte aménagé pour être lu facilement par les élèves. Le maître 2 Dominique a un positionnement atypique basé sur des activités que l'on a qualifié d'inédites si on considère que dans la phase de démarrage, il n'a pas actualisé les activités que nous avons incluses dans le protocole a priori. On peut alors avancer que le cadrage épistémologique est celui de l'enseignement de la discipline du français avec une attention portée à la langue (vocabulaire) en situation relativement et temporairement décontextualisée. Le maître 3 Annick a choisi dans la phase de démarrage un cadrage enseignement de la littérature. Nous considérons que la lecture à haute voix du maître théâtralisée LHVMT est un critère nécessaire et suffisant

117 On peut supposer autant pour le chercheur que vis-à-vis de lui-même.

pour caractériser un *enseignement de la littérature*. Le maître 4 Jean-Luc a choisi dans la phase de démarrage un cadrage *enseignement continué de la lecture*. Il a fait lire silencieusement les élèves en leur posant ensuite des questions de compréhension.

Voici ce que l'on peut noter en synthèse :

Tableau 4. Synthèse à partir du croisement des descripteurs : relevé des activités significatives et analyse des auto-confrontations dans la phase de démarrage

	Maître 1 Pierre	Maître 2 Dominique	Maître 3 Annick	Maître 4 Jean-Luc
Activités significatives enseignement continué de la lecture	❖			❖
Activités significatives Littérature			❖	
Activités inédites		❖		
Préoccupations des auto-confrontations	<i>Metteur en scène</i>	<i>Maintenir le tempo</i>	<i>Ecrire et discuter</i>	<i>Faire se questionner</i>

4. Phase d'actions du scénario

En ce qui concerne la phase d'actions -on se reportera aux grilles du scénario placées en annexes 2A les activités retenues dans le protocole a priori répondent aux intentions didactiques de faire comprendre et interpréter l'objet littéraire par l'ensemble des élèves de la classe. Pour cela sont mises en place des activités qui ont pour dénominateur commun de réguler l'interactivité communicative dans la classe à propos des procédures de lecture du texte littéraire étudié.

Dans la phase d'actions, on repère les activités -tout comme on l'a fait pour la partie du protocole a priori phase de démarrage- qui sont particulièrement significatives dans le sens qu'elles apparaissent comme attendues par l'observateur de l'épisode du scénario.

Les activités qu'on suppose être mises en œuvre par les maîtres dans la phase d'actions de la séance de lecture d'*Archiméme* et qui s'insèrent dans le protocole a priori ont été répertoriées dans le tableau des abréviations supra. On rappelle que par rapport aux activités de la phase de démarrage, on a comme spécificités dans cette phase *les mises en commun MEC, les recherches individuelles RECH ou par groupes RECHGROUP, les différentes validations VALID*. On distingue les activités de *Lecture à haute voix par les maîtres théâtralisées LHVMT* et *lecture à haute voix par les élèves théâtralisées LHVET* qui peuvent relever de l'enseignement de la littérature.

Des remarques générales

– La Lecture à Haute voix est privilégiée : trois maîtres ont organisé trois types d'activités, maître 1 Pierre, maître 2 Dominique et maître 3 Annick. Le maître 4 Jean-Luc n'a fait intervenir que deux types d'activités. Pour les lectures à haute voix, il s'agit des lectures à haute voix des maîtres ou des élèves: – d'une manière théâtralisée pour le maître 1 Pierre et le maître 2 Dominique ; – d'une manière théâtralisée pour les élèves du maître 1 Pierre ; - d'une manière « courante » pour les élèves des maîtres 2 Dominique qui citent des extraits de texte, pour les élèves du maître 4 Jean-Luc qui lisent à tour de rôle et qui s'interrompent quand le maître les fait s'arrêter.

– De nombreuses mises en commun. On s'attendait à un nombre important d'activités de mises en commun MEC. C'est le maître 3 Annick avec quatre mises en commun qui en a organisé le plus, suivi par les maîtres 1 Pierre et maître 2 Dominique qui ont régulé trois mises en commun.

Ces premières remarques demandent à être approfondies dans une démarche comparative.

4.1. Comparaison de la phase d'actions ¹¹⁸ entre les quatre maîtres

- Des convergences et des divergences chez les quatre maîtres : durée, ordre et type d'activités

– Une convergence importante sur la durée de cette phase. La durée de la phase d'actions pour les quatre enseignants est sensiblement la même : une quarantaine de minutes. Ce qui correspond à la structuration temporelle d'une séance type de lecture de texte basée sur une heure de lecture qui régule la logique d'enseignement des interactions communicatives élèves/maîtres sur les productions de significations à propos de l'objet texte à lire.

– Des convergences marquées entre deux groupes de maîtres sur l'ordre chronologique des types d'activités. On note que la nature et l'ordre des activités pour l'ensemble des maîtres se regroupent autour d'une progression relativement similaire dès le début de la phase d'actions qui révèlent deux groupes de maîtres : les deux maîtres maître 1 Pierre et maître 4 Jean-Luc mènent l'activité de lecture. Pour le maître 1 Pierre, on a une *lecture à haute voix des élèves*, LHVE. Cette activité est donnée pour préparer *la lecture spectacle* des groupes d'élèves. On a aussi *la lecture à haute voix du maître théâtralisée* LHVMT en tant que guidage dans l'activité de la lecture oralisée des élèves. Pour le maître 4 Jean-Luc, on note la lecture à haute

118 Nous incluons dans la phase de déroulement la phase de validation. Sachant que cette phase n'apparaît pas suffisamment bien structurée par rapport à la phase de clôture.

voix des élèves selon le dispositif de lecture relais. Les deux maîtres, maître 2 Dominique et maître 3 Annick mènent les activités de *mises en commun* MEC et de recherches individuelles. Ils débutent et maintiennent l'alternance dans la phase d'actions avec des mises en commun et des recherches individuelles par les élèves.

S'ensuit dans la seconde partie de la phase d'actions¹¹⁹ un enchaînement d'actions identiques par lequel les activités conjointes maître/élèves s'uniformisent dans la structuration autour de la mise en recherche individuelle ou collective à propos du texte.

– Des convergences et leurs nuances sur les types d'activités menées par le maître.

Au niveau des types d'activités prévues par le protocole, l'ensemble des quatre maîtres effectue la tâche de mener les interactions selon le mode de régulation de mises en commun des significations. Seul un des quatre maîtres, le maître 1 Pierre, organise le dispositif de recherche des significations selon des petits groupes avec ensuite mise en commun collective du travail des petits groupes.

Les activités que nous avons signalées comme des activités de recherche RECHIND et RECHGROUP consistent à enclencher chez les co-intervenants les processus cognitifs. Ainsi anticiper et réenvisager des hypothèses initiales au regard des significations produites, sont présents dans le second temps de la phase d'actions.

Signalons que les types d'activités comme IMPR *donner ses premières impressions* et RAC *raconter ce qui a été compris ou non compris* auxquels nous avons attribué une valeur de travail littéraire et qu'on a situé dans la phase de démarrage se retrouvent selon nous dans la phase d'actions pour deux maîtres, maître 3 Annick pour le compte-rendu des impressions et pour le maître 4 Jean-Luc pour qui nous avons codé RAC plutôt que mise en commun MEC. En effet, le maître 3 Annick a différé la collecte des premières impressions des élèves sur le texte dans la phase d'actions pour en quelque sorte relancer les échanges dans la seconde partie de la phase d'actions. Le maître 4 Jean-Luc établit une variante de mises en commun des significations. Il induit ce que nous appelons des narrations de significations notées RAC pour la phase de démarrage. Selon nous s'effectue ici une régulation interactionnelle d'un dialogue questions/réponses. Celui-ci incite les élèves à « parler » de ce qu'ils ont compris. Peu de place semble être accordée à une mise en commun régulée à hauteur égale entre les participants maître/élèves.

En conséquence, il apparaît que les trois maîtres, maître 1 Pierre, maître 2 Dominique et maître 3 Annick, accentuent de façon similaire l'activité sur la formulation et la révision des significations déjà construites par la communauté des lecteurs grâce aux activités de mises en commun. Alors que le maître 4 Jean-Luc ne s'appuie pas sur la genèse de significations

119 Situé pour tous les maîtres environ à la vingtième minute.

collective et partageable entre lui et les élèves. Il injecte au fur et à mesure du déroulement de la phase d'actions des propositions magistrales à partir desquelles les élèves proposent des significations.

4.2. Quel style professionnel dans la phase d'actions?

De la même manière que lors de la phase de démarrage, il s'agit ici de comparer les faits significatifs en rapport avec ce qu'on pourrait rapprocher du style professionnel de chacun des maîtres. Pour l'ensemble des maîtres, la phase d'actions montre une certaine uniformisation dans la proposition d'activités des quatre maîtres. La plupart ont utilisé les types d'activités fondamentales de la phase d'actions comme les mises en commun. Pour cerner et construire les éléments du style professionnel, on s'appuie sur une lecture comparative en effectuant des regroupements par « famille » de maîtres selon la nature des activités actualisées dans la phase d'actions.

Les deux maîtres Maître 1 Pierre et Maître 4 Jean-Luc semblent avoir structuré la phase d'actions à partir d'une dominante qui est marquée par l'importance donnée à la lecture du texte. Bien qu'il ait activé trois catégories d'activités dans la phase de démarrage, le maître 1 Pierre centre la trame interactionnelle à partir de l'apprentissage de la lecture du texte littéraire. Ainsi, il fait lire le texte à l'oral par deux groupes pour préparer la lecture à haute voix des élèves qu'il appelle *la lecture spectacle* que les élèves vont ensuite commenter. De même la lecture ponctue les mises en commun quand le maître énonce l'extrait sur lequel les élèves ont à formuler des significations. Mais cette insistance sur la lecture à haute voix des élèves peut induire que le maître articule une composante de l'enseignement de la littérature. Le dispositif pédagogique appelé *lecture spectacle* que les enfants reprennent, marque un ancrage littéraire dans le travail d'oralisation dramatisée du texte. Par ailleurs l'activité d'écriture menée sur le début et la fin du texte relève bien moins d'un exercice d'imitation que de la créativité littéraire demandée aux élèves.

Le maître 4 Jean-Luc actualise seulement deux types d'activités dans la phase de démarrage : une lecture orale de la part des élèves et l'activité de raconter ce que le lecteur a compris. Ne peut-on pas avancer que le maître 4 Jean-Luc ancre son activité sur l'apprentissage continué de la lecture en travaillant avec les élèves les démarches d'apprentissages de base de la compétence d'un savoir lire minimum requis ? Mais ne peut-on pas compléter en insistant sur le fait que le maître 4 Jean-Luc systématise l'activité de raconter ce qui a été compris RAC à propos des composantes spécifiques littéraires qui jalonnent le texte et que le maître pointe de façon régulière ? Par ailleurs, on pense que le RAC numéro 7 que nous avons catégorisé plus précisément comme un transfert de la situation de la fiction avec l'expérience personnelle des lecteurs, est un critère nécessaire et suffisant pour qualifier le cadrage enseignement de la littérature de la phase d'actions de ce maître.

Si les deux maîtres Maître 2 Dominique et Maître 3 Annick ont utilisé trois types d'activités inscrites dans le protocole de la phase d'actions, ils ont aussi en commun d'avoir centré les activités sur des apprentissages individuels articulés par des apprentissages collectifs. Ils se sont donc avancés au-delà de l'enseignement continué de la lecture pour s'orienter vers un enseignement de la littérature à travers un type d'activités qui leur semble primordial. Ainsi les activités de recherches individuelles : questionnaire écrit de lecture et consigne d'écriture littéraire pour le maître 2 Dominique, rédaction d'impressions écrites afin d'asseoir les commentaires à partager à l'oral pour le maître 3 Annick le montrent. Une composante de leur style professionnel dans la phase d'actions se focalise sur le fait d'inciter fortement sur des apprentissages de commentaires en rapport avec le texte littéraire. Faire en sorte que les élèves s'exercent à formuler individuellement des réponses et/ou des réactions pour les reformuler ensuite en les communiquant à la classe.

Voyons ce qu'en disent les quatre enseignants.

4.3. Analyse des auto-confrontations dans la phase d'actions

Extrait auto-confrontations. Phase d'actions Maître 1 Pierre.extrait. 10minAUTO n°2

Pierre : Bon/ là/ j'ai beaucoup LE DOIGT LEVÉ ! (*rires*)
Chercheur : là y a des trucs qui se condensent là/ vas y tu peux commenter ?
Pierre : là trois groupes trois compétences particulières et des techniques différentes qui doivent normalement faire émerger par /la la_mise en commun /qui doivent faire une construction collective du sens ah donc là /y a le/ je suis en position d'animateur /D'ANIMATEUR DE CENTRE CULTUREL// mais je suis aussi en train de mettre en place tout ce qui s'est passé dans les groupes /et là// c'est là où ça devient en principe /et en principe là je choisis des textes qui comportent une énigme et c'est à ce moment là qu'on est censé tous ensemble résoudre l'énigme //donc je rappelle qu'un tel a dit ça parce que voilà je le montre /donc /je me déplace /je suis plus dans la position de metteur en scène en train de répliquer à des acteurs /que 'i fallait lire ça comme ci comme ça //là je laisse je dramatise un peu ! (*rires*) je me vois en train de lever le doigt /je savais pas que je le faisais aussi souvent //j'avais une crampe à l'index !
Chercheur : là tu es à la fois dans le vocabulaire /le sens ?
Pierre : je voulais dire aussi que ce texte était TRÈS DIFFICILE //QUAND JE VOIS CES DEUX LÀ (*il désigne deux élèves de la classe*) j' sais pas s'ils ont beaucoup travaillé /

Dans cet extrait, le maître 1 Pierre commente la façon qu'il a de conduire la classe lors de la phase d'actions de la séance. Le maître s'attribue un langage non verbal qu'il ne soupçonnait pas : *je me vois en train de lever le doigt je ne le savais pas que je le faisais aussi souvent j'avais une crampe à l'index*. Sa remarque s'insère dans ce qu'il dit auparavant sur le rôle qu'il occupe, la place d'animateur au sens de E. Goffman¹²⁰ au sein de la classe, particulièrement quand il observe la phase de mise en commun. Le maître 1 Pierre considère

120 On devrait dire auteur c'est-à-dire selon E. Goffman (1987 : 133-166) « un individu » (auteur) qui choisit les mots pour encoder ses sentiments, qui serait opposé à la « personne » (responsable) qui est liée par ce que les paroles disent. »

que la phase de mise en commun consacrée à la construction collective de sens demande une conduite corporelle et éthique particulière de la part du maître : une forme d'engagement global qui vise à être imité par les élèves. Il y a un développement thématique sur cette notion d'engagement : *je suis en position d'animateur*. Le facteur commun de ces énoncés serait l'idée de mouvement qui métaphorise ici l'élaboration collective de sens par les élèves sur le texte littéraire. Mais le commentaire sur le doigt levé qu'il affiche dans la vidéo est relayé ensuite par des énoncés qui sont formulés sur le mode d'un discours normé d'un formateur qui pointe ce qu'il y a à voir et à faire dans une situation d'enseignement de la lecture de texte littéraire. La répétition de l'expression *construction de sens* atteste du régime institutionnalisant du discours du formateur. Ajoutons que ce discours normé peut être le fait de l'intervieweur qui induit dans son énoncé ce qui peut être interprété comme une injonction à commenter : *Là il y a des trucs qui se condensent là vas y tu peux commenter ?* Il n'empêche que dans l'énoncé suivant : *Là je laisse / je dramatise un peu (rires) je me vois en train de lever le doigt je ne le savais pas que je le faisais aussi souvent j'avais une crampe à l'index*, le maître 1 Pierre revient sur son langage corporel qui l'amuse. Il file la métaphore de la mise en scène pour mettre en évidence l'engagement total et exclusif dans ce comportement interactionnel.

Remarques : posant depuis le début de nos analyses des données que la situation professionnelle de la lecture littéraire manque de descripteurs spécifiques on se risque, non sans forcer, à tirer un fil rouge avec les éléments du cadre théorique littéraire que nous avons relevés dans la première partie. Ne peut-on pas décliner les acceptions de la notion de « texte du lecteur » en tant qu'indicateur qui montre que la lecture enseignée s'effectue non sur le mode singulier de chaque élève de la classe mais plutôt selon la construction d'un texte collectif de la classe.

Le maître 1 Pierre fait apparaître un éventail de composantes de son attitude dans la phase d'actions : il évoque une représentation d'un comportement élaboré, celui d'un metteur en scène qui règle brillamment la situation. Mais aussi il montre qu'il peut restituer un comportement socioinstitutionnel de formateur à propos de l'analyse de la situation de classe dans laquelle il intervient. Le tout encadré par des considérations sur des détails que le maître note pour se moquer de lui-même.

Remarques : c'est la conception de la littérature du maître 1 Pierre qui est intéressante à analyser. En effet, il transforme la lecture en jeu de pistes sous forme comme il le dit « d'énigme à résoudre ». Il est clair que le découpage préalable du texte en deux parties renforce alors l'importance de la devinette, voire du cadre de la situation problème.

Extrait auto-confrontations Phase d'actions Maître 2 Dominique extrait 1. 6min. AUTO n°2

Chercheur : c'est très dynamique //qu'est-ce que tu dirais ? //

Dominique : oui /mais je crois qu'on va prendre un peu plus de temps au moment où on va rentrer dans //mais en tous cas/ plutôt ce que je souhaiterais au moment des débats /c'est qu'on soit moins dans quelque chose de très rythmé /mais là/ y a une tâche donc on est dans un format tâche collective dans laquelle je veux pas passer beaucoup d'heures //par exemple le rythme que je donne donne un p'tit peu le format de ce qu'ils vont faire

Le déroulement de la séance est vu par le maître 2 Dominique comme piloté par les décisions magistrales. Le maître balise la phase d'actions du scénario dans des temps contrastés. Temps à format collectif *donc on est dans un format tâche collective dans laquelle je veux pas passer beaucoup d'heures* qui est mis en tension avec l'intention du maître d'aménager des temps de travail individuel.

L'idée aussi de dynamiser les activités de la séance et d'enchaîner les éléments de la phase d'actions se reflète dans les expressions *quelque chose de très rythmé*. Elle est exprimée sous la forme d'un vœu d'une amélioration qui apparaît difficilement réalisable dans l'immédiat.

Remarques : le maître 2 Dominique fait référence à des postures de lecteur qu'il cherche à aménager dans la phase d'actions. C'est le rythme qui est évoqué comme composante nécessaire à ce moment de séance qu'il appelle le débat. Implicitement le maître 2 Dominique fait mention du plaisir de la lecture littéraire qui s'appuie à la fois sur les postures du « playing » et du « game » (Picard, op.cit) en tant qu'aire de circulation fluide et mouvante du sujet lecteur.

Extrait auto-confrontations. Phase d'actions. Maître 3 Annick. Extrait 1. 7min. AUTO n°2

Chercheur : alors là /tu fais quoi ?//

Annick : alors /si tu veux /au départ /c'est pas de moi /c'est ma collègue elle/ elle insiste BEAUCOUP ÉCRIVEZ DES MOTS donc/ c'est quelque chose qui me semble indispensable/+mais je sais pas si j'ai mis toute la conviction qu'il fallait/+++mais je me suis dit qu'ils aient au moins un truc à dire/ mon but c'est le débat je l'ai dans la tête mais je fais faire quand même le passage à l'écrit comme je l'ai vu faire l'année dernière et je l'ai fait en étant partiellement convaincue// parce que si tu remarques des enfants comme Alice par exemple qui ne parle pas souvent même pratiquement pas /elle va juste dire les quatre mots qu'elle a mis sur la feuille elle dira pas plus //c'est pour ça que la didactique du français tu vois j'y crois qu'à moitié// mais je pense que le débat littéraire ça permettra au moins d'écouter d'avoir d'autres activités d'interprétation possibles /et en revanche je crois davantage à la trace écrite à la fin où chacun garde quelque chose /sachant que chez moi c'est pas très au point parce ce n'est pas suffisamment structuré et quand on a lu rapidement ce qu'ils avaient écrit à la fin /c'était pas terrible ben/ c'était pas terrible /c'était pas très construit

Le maître 3 Annick est préoccupé à travers ces deux extraits d'auto-confrontations dans la phase d'actions par des phénomènes saillants qui lui apparaissent dans la séance. Le maître 3 Annick pointe le dispositif du débat qui peut s'enclencher à partir de l'écrit des élèves. S'il n'est pas sûr des effets de développement de l'activité d'écriture des élèves, le maître objective que le déroulement de la séance est tendu par le dispositif du débat. Le maître 3

Annick formule des jugements évaluatifs à propos de nombreux éléments de la séance de lecture que ce soient les processus cognitifs de compréhension/interprétation dans les activités d'élèves que le dispositif qui relie l'oral et l'écrit dans la conduite du débat interprétatif. Il précise que les activités qu'il a suggérées ont été impulsées par une collègue et ont été adoptées par l'ensemble des enseignants de l'école. Si le maître 3 Annick note bien qu'il y a eu un effet formation de ce qui apparaît comme une tentative pour rénover le genre professionnel de la lecture de texte littéraire, il reste qu'il y a loin pour être convaincu de l'impact personnel de ces expérimentations sur sa propre pratique.

Remarques : il est intéressant de noter chez le maître 3 Annick l'initiative d'infléchir son style personnel vers un genre collectivement aménagé et adopté dans son école. C'est un trait de « l'effet toiture de l'établissement ». Ainsi, le maître 3 Annick se soumet à un agir sous les contraintes du cadrage des Instructions Officielles au sein de l'école, doublées par un sentiment de scepticisme par rapport au travail de l'équipe des enseignants.

Extrait auto-confrontations Phase d'actions Maître 4 Jean-Luc Extrait 1.15min
AUTOn°2

<p>Jean-Luc : je crois que ça/ ça vient après/ mais je crois que je m'en souviens plus du texte /mais je crois que là / y a l'interprétation/ il faut aller plus loin on s'arrêtera /ça va se débloquent/au moment où je leur dis top on imagine la suite on imagine la suite un truc comme ça / il s'est passé quelque chose là/ c'est là que j'ai vu qu'on pouvait /on pouvait s'arrêter arrêter une lecture linéaire et poser un peu des questions /un peu littéraires</p> <p>Chercheur : oui c'est ça</p> <p>Jean-Luc : on débrouille un peu le texte et où on voit où on en est /et et là y a un moment où y a une rupture quelque part /et après on va travailler sur cette rupture là</p> <p>Chercheur : d'accord</p> <p>Jean-Luc : oui //il me semble que c'est ça</p>

Les commentaires du maître 4 Jean-Luc sont étudiés alors qu'il observe la façon qu'il a de mener la phase d'actions de la séance

A la demande du chercheur de commenter le passage où la première mise en commun démarre, le maître 4 Jean-Luc souligne le moment où il intervient pour enclencher les productions des interprétations des élèves *là il y a l'interprétation, il faut aller plus loin*. Le maître 4 Jean-Luc revoit les moments de la séance et formalise son interprétation du déroulement à partir d'un signe interprété *J'ai vu qu'on pouvait/ on pouvait s'arrêter arrêter une lecture linéaire et poser un peu des questions un peu littéraires*. Il fait état de sa préoccupation d'articuler les processus cognitifs et culturels qui spécifient la situation d'apprentissage de la séance de littérature.

Si on s'attarde sur la formulation des propos, on voit que le maître 4 Jean-Luc évoque ses convictions avec l'usage répété de l'expression *je crois*. Comme pour le maître 1 Pierre et le maître 2 Dominique, il lui semble que dans la phase d'actions de la séance se trouve emboîté

un cadre d'enseignement de la littérature inscrit dans le cadre de la lecture de texte littéraire. Il y aurait pour lui une zone d'interactions spécifiquement littéraire qui serait introduite par *une rupture*. Cependant il s'avère délicat d'investir cette zone littéraire. Le quantitatif « *un peu* » est là pour marquer la difficulté pour le maître à s'engager complètement dans une démarche d'enseignement d'une lecture de texte littéraire visible dans l'extrait suivant *poser un peu des questions un peu littéraires*. Selon nous, l'énoncé du maître 4 reste implicite sur les critères qui définissent à ses yeux des questions *un peu littéraires*.

Remarques : Le maître 4 Jean-Luc montre à sa manière comment un maître s'empare et mène le processus de continuum de la lecture à l'interprétation littéraire. Il attend le moment opportun, c'est à dire « le kairos » (Jorro, 2006) à partir de l'observation de la rupture entre lecture compréhension et interprétation qu'il évoque plusieurs fois.

4.4. Bilan comparé sur la phase de démarrage : la singularité des acteurs à travers les choix des activités réalisées

Nous avons noté que les maîtres, chacun à leur manière, ont évoqué le clivage entre enseignement continué de la lecture et enseignement de la littérature. Les types d'activités choisis et réalisés par les maîtres donnent des informations sur leurs positionnements épistémologiques.

Le maître 1 Pierre a choisi dans la phase d'actions un double cadrage enseignement continué de la lecture. On a pris les activités de LHVET comme critère d'un positionnement épistémologique littéraire.

Le maître 2 Dominique a aussi un positionnement sur un double cadrage. On a relevé une unique catégorie d'activités d'enseignement littéraire : écriture littéraire.

Le maître 3 Annick a utilisé l'activité IMPR 1° impressions sur le texte qui annexe son enseignement au double cadrage de l'enseignement continué de la lecture et de l'enseignement de la littérature.

Enfin, le maître 4 Jean-Luc comme nous l'avons décrit plus haut a mené des activités de raconter RAC à propos de plusieurs éléments littéraires qui fait qu'on considère qu'il a mené la phase d'actions dans les cadrages complémentaires de l'enseignement continué de la lecture et l'enseigneent de la littérature.

Les verbalisations des auto-confrontations de la phase d'actions approfondissent les résultats de l'observation externe de la phase de démarrage. Les maîtres rendent compte d'une singularité par rapport à la saisie externe de leurs interventions.

On relève un certain nombre de thématiques qui apparaissent dans le corpus d'auto-confrontations. Les trois maîtres, maître 2 Dominique, maître 3 Annick et maître 4 Jean-Luc

ont un point d'analyse critique sur la phase d'actions par rapport à la teneur littéraire des activités.

Mais chacun d'entre eux l'éprouve et le formule selon son approche personnelle. Le maître 2 Dominique prolonge le thème de l'idéal en rapport avec celui de la phase de démarrage. Le maître 3 Annick montre son scepticisme sur les démarches d'amélioration du cadrage de la séance littéraire en ce qui concerne principalement des propositions venant des autres enseignants de l'école. Néanmoins il n'est pas sûr que cette non conviction marque *a contrario* une croyance aux potentialités des ressources individuelles du maître pour le développement de la lecture littéraire.

Le maître 4 Jean-Luc focalise sur le point de basculement entre compréhension/interprétation. Seul le maître 1 Pierre adopte un point de vue contrastif où se mêlent les antagonismes entre la puissance d'un « *metteur en scène* » et les traits corporels d'un « *donneur de leçons* ». Il apparaît que le maître n'est pas dupe de la puissance incitatrice du geste de doigt levé pour retenir l'attention au texte des élèves.

Tableau 4bis Synthèse à partir du croisement des descripteurs : relevé des activités significatives et analyse des auto-confrontations dans la phase d'actions

Activités significatives	Maître 1 Pierre	Maître 2 Dominique	Maître 3 Annick	Maître 4 Jean-Luc
Lecture continuée				
Littérature	LHVET			
Ecriture littéraire	IMPR	RAC à propos des éléments littéraires		
Activités inédites				
Emboîtement lecture continuée/littérature				
Préoccupations des auto-confrontations	<i>Un maître metteur en scène ou amuseur public</i>	<i>Un cadrage littéraire suscité par le rythme</i>	<i>Un cadrage de formation peu convaincant</i>	<i>Un cadrage littéraire visant la compréhension et l'interprétation</i>

On va s'intéresser particulièrement à une phase qui a une incidence déterminante sur le déroulement total du scénario : la phase de clôture.

5. Phase de clôture du scénario

La phase de clôture correspond à la prise en compte de l'ordre chronologique séquentiel de la séance d'enseignement. Rappelons que nous avons inclus dans le protocole a priori de la

phase de clôture du scénario la phase appelée institutionnalisation. Les activités significatives dans cette phase consistent à ce que le maître rappelle les significations déjà produites dans le milieu didactique : son activité significative concrète dans l'interaction est de valider des aspects de l'objet d'étude qui ont été mis en valeur dans la séance et principalement dans la phase d'actions.

Mais la phase d'institutionnalisation (Sensevy, 1998, 2001)¹²¹ peut s'avérer inexistante. Il apparaît que les séances de lecture du texte d'Archimémé ont « tourné à vide » en ce qui concerne la fixation institutionnalisante de savoirs dits littéraires. Nous avons alors convoqué dans la phase de clôture du macro scénario de la séance une catégorie d'activités de fixation des significations produites que l'on désigne par les activités de validation que l'on a déjà repérées dans le tableau supra mais que l'on rappelle ci-après : *Validation par le Maître VALIDMAITR*, *Validation intergroupe sans le Maître VALIDINTER*, *Validation Oral Ecrit avec le maître VALID/OE/M*, *Validation Elèves par les élèves eux-mêmes VALID/O /E/E*. La validation consiste alors à ce que des énoncés mettent en évidence la réalisation effective d'une des activités qui a été assurée dans la phase de clôture.

La phase de clôture CLOT se note à partir des catégorisations suivantes : un *énoncé explicite des Elèves CLOTE*, un *énoncé explicite du maître CLOTM*, une *mise en commun CLOT MEC*.

Des remarques générales

La phase de clôture est déterminée par le fait qu'il y a une plus grande disparité entre les quatre maîtres par rapport à la phase d'actions précédente. Par exemple, le maître 1 Pierre organise deux types d'activités dans la phase de clôture : une activité de validation VALIDMAITR, à propos des travaux de groupes pris en charge par les élèves et par le maître. Ensuite le maître 1 Pierre relance des activités comme la lecture à haute voix des élèves LHVE, la lecture à haute voix du maître LHVM, la lecture silencieuse LES qui sont des catégories d'activités utilisées dans la phase d'actions. La clôture effective de la séance s'effectue par un énoncé explicite du maître CLOT M.

On note chez le maître 2 Dominique deux types d'activité dans la phase de clôture : une activité de lecture à haute voix des élèves LHVE par laquelle les élèves font le compte rendu de la consigne d'écriture donnée lors de la phase d'actions. Il n'y a pas de commentaires évaluatifs de la part des élèves et du maître. L'activité de validation s'effectue uniquement sur la mise en scène de la réalisation de la tâche d'écriture sur la suite du texte Archimémé. On

121 Mais aussi il peut se définir comme « *la fixation explicite et conventionnelle du statut d'un savoir pour construire un apprentissage dont l'élève sait qu'il peut l'utiliser dans des circonstances nouvelles et que le maître peut l'exiger* ». G. Sensevy (2001) cité par S. Aebly, et J.Dolz (op.cit. : 150).

peut la catégoriser comme une activité de validation *Validation Oral Ecrit avec le maître*, VALID/OE/M. Tout comme le maître 1 Pierre, le maître 2 Dominique effectue la *clôture effective de la séance CLOT M* mais *sans énoncé explicite*.¹²²

La phase de clôture du maître 3 Annick est déterminée par le fait qu'y apparaît un énoncé explicite de clôture et plus significativement un questionnaire demandé aux élèves, à réaliser par écrit dans le court moment de la fin de séance. Selon nous, l'activité est davantage de l'ordre de l'évaluation que ce que nous avons noté comme activité de validation. En effet, le maître 3 Annick ramasse les copies des questionnaires sans aucun commentaire sur les bonnes réponses attendues.

Chez le maître 4 Jean-Luc, on a deux catégories d'activité bien circonscrites : une activité de validation qui a été notée comme RAC *raconter ce qu'on a compris* avec l'élargissement des significations produites à partir du texte tout au long de la phase d'actions à l'expérience personnelle et un énoncé structurant la fin de la séance CLOTM.

5.1. Comparaison de la phase de clôture¹²³ entre les quatre maîtres

- Des convergences et des divergences chez les quatre maîtres : durée, ordre et type d'activités

Une divergence importante sur la durée de cette phase. La durée de la phase de clôture pour les quatre enseignants est sensiblement différente : elle est comprise entre environ quatre minutes respectivement pour les maîtres 2 Dominique et maître 4 Jean-Luc ; jusqu'à sept minutes pour le maître 3 Annick et menée au-delà de quinze minutes pour le maître 1 Pierre. C'est ce maître 1 Pierre qui a aménagé le plus grand nombre d'activités de validation et d'activités relevant de la phase d'actions qu'il a importées dans la phase de clôture.

Une convergence attendue sur l'ordre chronologique des types d'activités. On note que la nature et l'ordre des activités pour l'ensemble des maîtres se regroupent autour d'une progression relativement identique. Les validations s'effectuent d'abord, quand elles sont présentes, par une validation d'élèves VALIDO/E/E/ suivie par une validation du maître VALIDM qui fait apparaître la fonction institutionnalisante de cette activité ainsi que le rôle central du maître. De même, il apparaît comme normal que l'ensemble des maîtres clôture par un énoncé explicite la phase de clôture et la séance comme on le voit pour les maîtres 1 Pierre, maître 2 Dominique et maître 4 Jean-Luc.

¹²² Sachant que nous nous sommes reporté à nos notes prises dès la fin de la séance. L'enregistrement vidéo s'est arrêté juste après la consigne de la production écrite donnée au groupe classe.

¹²³ Nous incluons dans la phase de clôture la phase de validation. Sachant que cette phase n'apparaît pas comme une phase temporellement explicite par rapport à la phase de clôture.

Des convergences et leurs nuances sur les types d'activités menées par le maître. On vient de voir qu'au niveau des types d'activités prévues par le protocole a priori, la clôture a été réalisée. L'activité de clôture peut donner des informations au delà de la structuration temporelle du scénario. Elle remplit ainsi la fonction de communication de *gestion de faces* (Goffman, 1973) des acteurs de la situation. Cette fonction est assurée par trois maîtres qui s'adressent aux élèves en commentant l'atmosphère de travail qu'ils ont perçu dans la séance. Par exemple, le maître 1 Pierre distribue des gratifications verbales à l'ensemble de la classe tout en épinglant quelques élèves sur le comportement d'indiscipline. Il restitue quelques faits avec quelques noms d'élèves en hiérarchisant les commentaires individuels et collectifs. On note par ailleurs, qu'il est surprenant que le maître 3 Annick ne conduit pas d'activités significatives sur le plan de la validation. Ce maître avait pourtant insisté dans les auto-confrontations sur l'importance du contrat didactique. Mais il apparaît que le maître 3 Annick introduit ici une évaluation sous la forme d'un questionnaire écrit qui n'a pas été annoncé dans le contrat didactique. La phase de clôture est signalée de manière non spécifique par le maître 3 Annick. Comme pour une quelconque séance, le maître relève une interrogation écrite constituée par un questionnaire dans le temps restant de la séance avant la récréation.

5.2. Quel style professionnel dans la phase de clôture ?

Pour l'ensemble des maîtres, la phase de clôture montre que les maîtres ont arrêté la séance dans le temps imparti aux contraintes matérielles relevant de la gestion du temps de la journée de classe. Les activités de validation sont introduites par trois maîtres sur quatre ; sauf le maître 3 Annick comme nous venons de le voir. La question de l'évaluation des acquis de la séance pour les élèves et conjointement avec le maître semble donc se poser minoritairement. La question de la résolution de l'énigme à résoudre évoquée dans les auto-confrontations par les maîtres 1 Pierre et maître 2 Dominique dans la phase précédente n'est plus à l'ordre du jour dans des modalités explicites de la phase de clôture.

L'exercice d'écriture pour les maîtres 1 Pierre et maître 2 Dominique représente un réinvestissement immédiat que ces maîtres ne semblent pas directement envisager comme support d'évaluation. C'est ce que nous avons noté comme événement dans la phase de validation du scénario. Il semble alors que nous n'ayons alors que des traces bien ténues d'un genre professionnel de lecture littéraire qui pointe l'activité de lecture suivie de l'écriture comme témoin d'un scénario pédagogique « à teneur littéraire ». Il apparaît donc comme difficile de pointer des éléments explicites de style professionnel dans cette dernière phase du scénario. On a globalement peu de spécificités directement notables de l'enseignement continué de la lecture et de littérature. Seules les modalités de lecture à haute voix des élèves et/ou du maître permettraient de qualifier a minima une validation propre à l'étude d'un objet littéraire. Cependant on constate qu'il n'y a aucune déclaration de savoirs énoncée par les acteurs de la situation d'enseignement de la lecture du texte littéraire Archimémé. Il apparaît

qu'il n'y a pas d'actions d'institutionnalisation au sens de processus par lequel il y a « prise en compte officielle et publique » par l'élève de l'objet de la connaissance et par le maître de l'apprentissage de l'élève (Brousseau, 1998 : 311). L'observateur ne peut que noter l'absence de métalangage officialisant les savoirs.

Remarques : Insistons sur ce dernier constat qui avance qu'il y aurait « un refus » à enseigner la littérature (Marlot, 2008). Néanmoins, le phénomène de validation évoqué plus haut en l'infléchissant à nos données montre que les maîtres ont eu le souci de donner régulièrement, et surtout dans la phase de clôture, une validation qui instaurait un sens à la dynamique de l'activité de production des significations demandées par le maître aux élèves. La validation a permis tout au long du scénario à ce que le maître lance et prolonge la tâche sémiotique des élèves à propos du texte et des énoncés partagés dans la classe. Cette acception de la validation que nous distinguons particulièrement dans la phase de clôture a peu à voir cependant avec celle qu'en donnent Brousseau et à la suite Margolinas et Sensevy (Sensevy, 2006). Les auteurs spécifient que la validation magistrale fait partie de la situation d'expérimentation qui procure la formulation de la preuve aux faits observés. Il apparaît donc que la notion de preuve en didactique de la littérature semble plus délicate à évoquer qu'en didactique des mathématiques.

On verra dans notre interprétation globale du scénario que des principes régulateurs du style professionnel peuvent être cependant tirés de la description de la phase de clôture. Mais que disent les maîtres ?

5. 3. Analyse des auto-confrontations

Extrait d'auto-confrontations. Phase de clôture Maître 1 Pierre. Extrait1 40 min. AUTOn°2

Pierre : bon /ben là je tombe facilement dans le défaut de vouloir conclure/ conclure sur des certitudes de sens/ mais le fait/ c'est que je fais des raccourcis dans la compréhension /c'est aussi légitime/ bon/ ben /euh /je peux pas me me dire euh/ me culpabiliser euh/ par rapport à ça /

Chercheur : non /il faut bien tabler sur des choses communes de compréhension

Pierre : oui/ mais le fait de faire des raccourcis c'est pas forcément quelque chose qui faut renier à tout prix //si je faisais que ça /bon d'accord/ mais là donc l'explicitation aussi le fait de faire travailler davantage ça me semble aussi très important de/ le le euh de le +++(silence/ le maître regarde l'écran au moment où il s'interrompt devant les élèves et s'adresse au chercheur) là tu vois //

Chercheur : oui d'accord /c'est toi qui expliques /mais mais/ heureusement que tu es là toi sinon ? C'est du travail/ c'est la différenciation /même à l'intérieur des groupes

Pierre : (silence)

Chercheur : on continue ? /qu'est ce que tu vois là ?

Pierre : j'en vois là qui...quoi on peut dire quoi /j'en ai qu' on a pas souvent entendu bon /euh /questionnement un petit peu pessimiste /est ce que ce style de de euh /de dispositif ne sert pas finalement qu'aux/ qu'à ceux qui le maîtrisent déjà ?

Chercheur : c'est un questionnement transversal ça ?

Pierre: auquel cas /euh.../ ça sert pas à grand-chose bon //ça ne sert qu'à eux disons

Ce que l'on peut mettre en évidence dans l'analyse de ce premier extrait d'auto-confrontation du maître 1 Pierre, c'est que le maître prend conscience qu'il a piloté la phase de clôture en arrêtant le processus de productions de signification des élèves. Il exprime sa gêne d'avoir eu en quelque sorte à court-circuiter le travail cognitif des élèves. Le maître 1 Pierre insiste ensuite sur son enseignement de la compréhension qui présente des dispositifs variés. Il emploie en fin d'énoncé le terme *d'explication* qui renvoie à sa conduite en fin de séance. Il justifie ce terme en avançant qu'il vise un approfondissement de la compréhension de textes. Néanmoins il semble au vu de son silence suivant et de l'adresse au chercheur, que ce terme recouvre pour lui une conduite qui ne serait ni valorisante ni adéquate. A cela le chercheur exprime une déculpabilisation de *ce geste d'explication de textes* que le maître a pointé sur la vidéo. Cet extrait semble révéler l'évaluation par le maître de son comportement lors des échanges. Le maître 1 Pierre met en avant une dimension de son agir enseignant qui constitue une des valeurs de son identité professionnelle. Ce maître considère qu'il aurait pu intervenir selon un « *geste éthique qui suppose des gestes de retenue dans le dialogue : le silence, la tolérance à l'égard des réflexions sont des indicateurs d'une attitude d'écoute et de respect* » A. Jorro (2004 : 4).

Extrait d'auto-confrontations.Phase de clôture Maître 2 Dominique Extrait 1. 25min
AUTOn°2

Chercheur : alors tu vois ?

Dominique: je vois que je suis dans une impasse /que les élèves ont des directions multiples /et que là je sais pas trop comment faire/ si j'étais pas filmé tu vois là/ je serais hyper directif je dirais /eh bien voilà sous prétexte que /je dirais c'est le petit garçon Jean Baptiste etc /qui pense que euh/ c'est un mauvais tour qu'ils lui ont joué et que c'est pas une excuse valable /et comme je gère en posant des questions encore en faisant si tu veux ces allers retours /mais là on dit des choses/ on vérifie on a des réactions /mais avec un grand sentiment de frustration malaise c'est pas un moment où je me régale quoi++

Chercheur : oui d'accord/ mais est et que ce n'est pas aussi inhérent à cette approche/ littéraire ?

Dominique: exactement /mais si tu veux c'est peut être inhérent à la littérature mais c'est quand même très déstabilisant/oui/ mais tu vois/ je fais une digression mais quand tu fais une situation problème en maths si tu veux/ tu as bien réfléchi/ tu sais que tu vas les piéger et que en dix minutes et qu'un fait va apparaître /et que ils vont tourner autour de ça /ils vont bien repérer l'endroit oui/ c'est le truc de la dévolution/ mais là y a pas ça / y a le texte

Remarquons tout d'abord que le maître 2 Dominique considère la situation de la phase de clôture comme une situation bloquée, *une impasse*. Il a une représentation de son action teintée par le registre affectif de la confusion. Ce qui entraîne un commentaire sur un moment désagréable dans la conduite de la classe *c'est pas un moment où je me régale quoi*. Le maître 2 Dominique envisage la stratégie d'une conduite magistrale encore plus nette *si j'étais pas*

filmé tu vois là je serais hyper directif qui aurait pu écourter cette phase qui a été éprouvante selon lui. Le maître 2 Dominique énonce que la phase de clôture comporte la spécificité liée à l'étude de l'objet texte littéraire *y a le texte*. Ce qui fait qu'à l'inverse d'une situation problème en mathématiques, la situation de lecture de texte littéraire ne correspond pas tout à fait à des phénomènes de dévolution propre au milieu mathématique, *c'est le truc de la dévolution*. Selon lui, le cadre d'apprentissages du texte littéraire semble laisser ouvert la phase de conjectures sur l'objet de savoir le texte littéraire. Ce qui lui paraît comme une richesse spécifique de l'étude du texte littéraire.¹²⁴ Mais cela lui semble aussi source de déception pédagogique, *mais c'est quand même très déstabilisant*.

Remarques : On prend appui sur le fait que le maître 2 perçoit l'ambiguïté de la situation professionnelle de l'enseignement de la littérature au cycle 3. Il réalise que le cadre de la séance n'a pas construit véritablement un texte du savoir. Mais il objective aussi selon nous qu'il peut donner un sens à la séance de littérature en mettant en valeur l'attention au texte constitutive d'un étonnement particulier par rapport à l'objet de de savoir, le texte littéraire.

Considérant que l'interprétation est un cadre spécifique à une séance de lecture de texte littéraire, il pense qu'il ne peut mener qu'une activité de validation des significations produites par les élèves. Cependant il fait montre d'une contradiction. Même s'il a envisagé dans le début de l'auto-confrontation d'orienter davantage les significations *là je serais hyper directif [...]*, il mentionne sa conception personnelle de la littérature. Il se refuse à mener une évaluation dans la phase de clôture. On peut considérer que la phase de validation que le maître a organisée avant la phase de clôture a été sciemment choisie en lieu et place de l'évaluation.

Remarques : si on a caractérisé plus haut la nature de la validation menée par l'ensemble des quatre maîtres qui tenait aux spécificités du « milieu didactique littéraire », on pense que les traits distinctifs de l'évaluation sont représentés par des composantes d'une évaluation en tant que jugement de valeur de la part du maître. Celui-ci évalue à la baisse la qualité du produit des significations diffusées par les élèves. Son évaluation des objectifs pédagogiques est elle aussi teintée de déception. On peut ainsi considérer à travers cette analyse que l'évaluation en didactique de la lecture littéraire se spécifie selon l'évaluation/jugement de valeur en rapport direct avec les objectifs pédagogiques de la séance de lecture littéraire. Ne sont pas incluses alors dans la situation créée par le maître 2 Dominique des caractéristiques de l'évaluation-mesure et de l'évaluation-décision selon les acceptions de Brousseau. On voit émerger la double question cruciale en didactique de la littérature : qu'est ce que le savoir et qu'est ce qu'évaluer ?

Extrait d'auto-confrontations Phase de clôture Extrait Maître 3 Annick. 41min.
AUTOn°2

Chercheur : c'est pareil ? /tu penses que c'est pareil /qu'y a pas de choses spécifiques à la littérature //ce que au fond j'aimerais voir

Annick: c'est pareil dans la structure mais après c'est sûr que dans/ si on en parle de l'éducation civique j'aurais moins de pistes de départ/ouais en fait j'en aurais moins en tous cas +++(silence) quand on faisait le parlement des enfants ou quand on faisait sur le tri des déchets moi je sais pas euh// je régulais le débat et j'étais là pour faire ressortir ce qui était possible ou pas possible et/ là eh oui/ je suis là au départ pour réguler ce qui est pas possible encore que par rapport je laisse encore plus d'ouverture y a moins d'informations et je remarque que tout ça/ ça remonte très loin /d'ailleurs si je fais de la littérature/ pour moi c'est un truc hyper ouvert/ ça doit être un truc hyper ouvert parce que justement /quand j'étais gamine j'avais deux ans d'avance qu'est ce que tu veux tout ce qu'on m'a filé à lire J'Y COMPRENAIS RIEN je lisais en diagonale parce que ça m'ennuyait/ et j'ai compris très tard qu'on pouvait INTERPRÉTER ÇA

Chercheur : d'accord

Annick : tu vois ce que je veux dire/ j'ai quelque part envie de leur donner ça /leur donner ça / cette capacité d'interpréter de ressentir ce fameux aller retour entre le livre et le lecteur et que moi on m'a pas donné au départ /que je n'avais pas et que j'avais pas compris

Chercheur : oui c'est ça

L'extrait suivant montre comment le maître 3 Annick envisage les spécificités de ses interventions en séance de littérature lors de la phase de clôture. Le maître 3 Annick exprime la nécessité de l'ouverture pour la phase de clôture de la séance de littérature. *Je laisse encore plus d'ouverture, pour moi c'est un truc hyper ouvert ça doit être un truc hyper ouvert.*

Se note ici la valorisation des pratiques de lecture littéraire explicitées par le maître. Lire la littérature et l'interpréter, c'est un savoir faire : ouvrir les sens des textes. Mais aussi un savoir être qui se déploie en attitudes par rapport aux textes : explorer leurs sens mais aussi se comporter en fonction de la communauté de lecteurs qui réclame de la tolérance et de la coopération.

Comme chez le maître 2 Dominique, le maître 3 Annick aborde ses usages personnels de la littérature. Ils sont marqués par l'engagement affectif lié au cursus personnel scolaire du maître. Il analyse les finalités des implications du maître qui selon ses conceptions reposent sur une conduite compensatoire en faveur des élèves. Le maître considère qu'il a à transmettre ce dont il a manqué dans sa scolarité : un accès direct au texte. On remarque combien le phénomène décrit est paradoxal. Le maître 3 Annick exprime le regret d'avoir eu durant sa scolarité un accès décalé à la littérature. Il a su lire très tôt mais la situation scolaire ne lui a pas permis d'accéder au texte littéraire le cantonnant à des supports de lecture moins riches que des textes littéraires authentiques. Il dit vouloir réparer cette expérience malheureuse dans son enseignement. Pour cela le maître 3 Annick invite les élèves à aborder le texte littéraire dans sa diversité et sans exclusive. On voit dans le commentaire de la phase de clôture, d'une

part que le maître a une certaine conception de ce qu'il doit faire qui s'explique par son propre passé scolaire. D'autre part, le maître pratique une forme de lecture particulière qui encourage les élèves à une parole qu'on qualifie de spontanée¹²⁵ sur les textes.

Remarques : dans le discours d'accompagnement de sa pratique, on voit le maître 3 Annick poser la notion de texte du lecteur que nous avons examinée. C'est une prise de conscience par rapport à la complexité du processus de lecture que le maître réalise et surtout à celui qui veut être transmis au lecteur élève. Mettant en perspective son propre cursus scolaire, le maître 3 Annick évoque les facettes (Tiberghien, 2007) épistémiques (respectivement ergonomique, psychologique et sociologique) du lecteur possible en lecture littéraire : un agent, un sujet et/ou un acteur.

Extrait d'auto-confrontations Phase de clôture. Maître 4 Jean-Luc Extrait 1 .31 min.
AUTOn°2

Chercheur : là on est dans une zone interprétative un peu /euh /flou car le texte là /n'a pas d'accroche

Jean-Luc : ouais /on peut pas trop savoir que les fils qu'on tire ils nous mènent où ?//

Chercheur : c'est ça

Jean-Luc : (*Les élèves lisent les dernière phrase du texte*). Je pointe que/ je valide/ ça c'est important pour la compréhension/ pour la suite quoi

Chercheur : (*rires*) j'y comprends plus rien c'est ce que tu dis dans la séance là ?

Jean-Luc : oui /c'est vrai là/ euh/ bon/ mais on prend une première hypothèse là ouais /mais pourquoi pas /y a une deuxième strate de compréhension /c'est ça que je renvoyais là/ regarde on prend aussi (*rires*) bon là /ils vont pas y arriver donc je vais envoyer (*rires*)

Chercheur : oui voilà (*rires*)

Jean-Luc : bon /c'est la fin de l'heure /ça fait un p'tit moment qu' y sont dessus//

Chercheur : oui plus de quarante minutes à l'oral

Dans cet extrait d'auto-confrontation sur la phase de clôture, le maître 4 Jean-Luc enchaîne sur le chercheur qui a pu interpréter que les significations produites en fin de séance ont constitué une sorte de « nébuleuse ». Le maître 4 Jean-Luc décrit l'incertitude où il se trouve en fin de séance. Il commente la décision qu'il va prendre. Elle est nécessitée en raison de l'échec à faire aboutir *une deuxième strate* de compréhension, par manque de temps. Le maître décrit son intervention à l'aide d'une connotation militaire *Bon là ils vont pas y arriver donc je vais envoyer [...]*, modalisée par les rires. C'est une façon d'interpréter son agir enseignant en tant que stratégie jusqu'au-boutiste appliquée à l'urgence temporelle de la clôture de la séance.

5.4. Bilan comparé de la phase de clôture : la singularité des acteurs à travers l'analyse des choix des activités réalisées

La phase de clôture est envisagée par les quatre maîtres selon des représentations qui prolongent ou divergent de celles qui ont émergé lors des phases de démarrage et d'actions.

¹²⁵ Avec ce que cela comporte d'autocensure personnelle et de censure collective.

Les maîtres 1 Pierre et 3 Annick sont dans la continuité de leurs commentaires précédents. Le maître 1 Pierre regrette d'avoir eu à interrompre la construction de significations prise en charge par les élèves. Il considère de façon péjorative ses interventions en clôture qui relèvent de la conduite d'une explication de textes. Le maître 3 Annick caractérise la spécificité de sa conduite en tant que conduite spécifique à la discipline littérature. Il relie l'explication générale de sa conduite de la séance de littérature à son propre apprentissage précoce de la lecture.

Les contenus des verbalisations des deux autres maîtres : les maîtres 2 Dominique et maître 4 Jean-Luc dans la phase de clôture ont évolué par rapport aux verbalisations des phases précédentes. Le maître 2 Dominique semble mesurer la part d'ombre ou d'impuissance didactique qui est amenée de façon inéluctable selon lui par la situation fondamentalement intersubjective de la construction partagée d'un système de significations autour du texte littéraire. Le maître 2 Dominique livre ses réflexions sur les spécificités nécessaires à l'étayage de la lecture d'un texte littéraire. La conduite interprétative est complexe selon lui et source d'incertitudes profondes. Il en fait état dans la phase de clôture alors qu'il ne l'a pas mentionné dans les précédentes phases. Le maître 4 Jean-Luc montre également quelques doutes à propos de l'activité effective d'interprétation des élèves en fin de séance. Il interroge la cohérence des significations élaborées par les élèves pendant toute la séance. Toutefois le maître 4 Jean-Luc interpose un discours descriptif rationalisant qui lui permet de reconstituer la logique de ses actions menées jusqu'au bout pour une lecture partagée de texte littéraire.

Remarques : on peut remarquer les traits qui définissent un cadre polarisé d'enseignement continué de la lecture ou enseignement de la littérature. On ne voit pas en effet ce qui permettrait d'identifier clairement la spécificité d'une séance de littérature. Ainsi la phase de validation peut aussi bien convenir à un autre objet d'enseignement et conclure une séance de lecture par exemple. De même que l'arrêt de la séance se situant sur un plan temporel ne comporte aucune spécificité de tel type d'enseignement.

On note que le maître 1 Pierre a en fait réalisé des activités débordant la phase de clôture comme on l'a noté dans le tableau suivant. On peut considérer que le maître 3 Annick a aussi dépassé l'activité de validation en menant une activité inédite en comparaison avec les autres maîtres. Il s'agit d'un questionnaire écrit qui peut être considéré comme une évaluation de la séance.

Tableau 5. Synthèse à partir du croisement des descripteurs : relevé des activités significatives et analyse des auto-confrontations dans la phase de clôture

Phase de clôture	Maître 1 Pierre	Maître 2 Dominique	Maître 3 Annick	Maître 4 Jean-Luc
Activités significatives d'une séance de lecture de texte littéraire	❖	❖	❖	❖
Clôture explicite	❖	❖	❖	❖
Activités inédites	Prolongement de la phase d'actions : LHVE qui concerne la littérature LES qui concerne la lecture continuée		Evaluation : questionnaire écrit	
Préoccupations des auto-confrontations	Point de vue déceptif	Point de vue déceptif	Point de vue déceptif	Point de vue déceptif
Emboîtement lecture continuée/littérature	❖	❖	❖	❖

6. Interprétation de l'analyse du scénario des séances des quatre maîtres

Nous venons d'analyser les données d'enregistrement qui nous ont permis de reconstituer le scénario de chaque séance de lecture du texte d'*Archiméme*. A partir du protocole a priori qui retrace l'ordonnancement séquentiel des activités de la séance de lecture de texte littéraire, on a pu faire émerger les composantes propres à chaque séance.

6.1. Interprétation à partir de chacune des phases du scénario

Lors de la phase de démarrage du scénario, les quatre maîtres ont accompli les activités attendues de la situation mais en se permettant d'introduire des activités inédites par exemple pour le maître 2 Dominique.

Les choix épistémologiques se révèlent être :

1/dominante enseignement continué de la lecture pour les maîtres 1 Pierre et 4 Jean-Luc.

Il s'agit en effet de voir que ces deux maîtres ont privilégié - pour le maître 1 des mises en commun explicatives sur trois mots du texte ; -le maître 4 a insisté sur l'activité des élèves à raconter ce qu'ils ont compris au fil du texte.

2/dominante enseignement de la littérature pour le maître 3 Annick et le maître 2 Dominique.

Ils combinent tous deux de manière forte l'emboîtement des activités courantes de l'enseignement de la lecture et de la littérature. Ce qui conduit à objectiver à l'aide de l'outil

descriptif du scénario qu'une configuration possible de l'enseignement de la lecture littéraire repose sur l'empan articulé entre activités de lecture et de littérature.

La différence entre les maîtres s'est faite sur la durée de la phase de démarrage entre 2 minutes et 16 minutes.

On peut tirer quelques premiers enseignements de nos observations. La phase de démarrage est *une phase de tous les possibles* : se positionner sur un plan épistémologique, faire durer la phase, comme le fait le maître 2 Dominique, improviser comme le fait et le dit le maître 4 Jean-Luc.

Pour la phase d'actions, les quatre maîtres ont traité le noyau didactique des activités du genre professionnel de la lecture de texte littéraire qui a été activé chacun à leur manière selon des dosages d'activités que nous avons détaillés pour chacun des maîtres. De ce fait, les activités spécifiques à l'étude du texte littéraire se sont peu distinguées. On a noté quelques similitudes au point de vue nombre et nature des activités entre les maîtres traduites en partie dans les auto-confrontations : un regroupement entre les maître 2 Dominique et maître 3 Annick d'une part et les maître 1 Pierre et maître 4 Jean-Luc.

La phase d'actions est *une phase didactique importante* dans laquelle selon le maître 1 Pierre *les p'tites et grandes combines* peuvent se déployer à loisir.

Pour la phase de clôture, l'institutionnalisation des significations à propos de la lecture collective du texte s'est faite selon un clivage entre les maîtres. Les maîtres 1 Pierre, maître 2 Dominique et maître 4 Jean-Luc ont validé les significations sans les évaluer alors que le maître 3 Annick a évalué la compréhension /interprétation du texte.

La phase de clôture est *une phase de réduction des possibles* : les activités ont été limitées tout comme la durée de cette phase. Même si le maître 1 Pierre y introduit des activités inédites pour cette phase comme par exemple la lecture silencieuse. Et alors que le maître 3 Annick soutient le paradoxe selon lequel il voudrait laisser ouvert le cadre de la séance de lecture du texte *Archimémé*. On a noté dans les auto-confrontations que les quatre maîtres se retrouvent sur un projet didactique autour de la notion d'interprétation. L'activité de l'interprétation collective pour la classe ou individuelle pour les élèves et même pour eux-mêmes est perçue par tous les maîtres comme une situation professionnelle réclamée de leurs vœux. La distinction entre enseignement continué de la lecture et enseignement de la littérature a du mal à se constituer. Elle révèle néanmoins la représentation des maîtres sur les possibles des élèves.

Remarques : l'idée que la phase de clôture sonne comme le moment de vérité pour les quatre maîtres se renforce ici. Il est vrai que l'analyse didactique met à jour le dilemme dans lequel se trouvent obligatoirement « situés » les quatre maîtres. Ils peuvent éprouver comme un déterminisme de la situation d'enseignement de la lecture du texte littéraire. C'est d'ailleurs

la tonalité déceptive dans les auto-confrontations qui nous l'indique. Alors que les maîtres se sont efforcés de faire découvrir le texte, mettre en place les activités et clôturer la séance, ils ont perçu que la constellation de significations qui a pu émerger du processus de significations à propos de la lecture du texte, n'a réellement abouti ni à construire une conceptualisation soit épistémologique de la lecture ou de la littérature, ni à charpenter un raisonnement didactique à propos de l'objet enseigné. Et ceci à cause de la partition ressentie comme exclusive par les maîtres entre enseignement continué de la lecture et de la littérature. Quand à envisager la constitution d'une communauté discursive d'élèves lecteurs de littérature, on l'envisagera à propos des analyses des tâches doxiques. (cf. sections suivantes) pour la mentionner dans un tableau récapitulatif général.

6.2. Que retenir sur le scénario des séances de lecture de texte de littérature ?

Que retenir de l'étude du scénario des séances de lecture des quatre maîtres ? L'existence d'un style professionnel pour chaque maître et l'existence d'un genre professionnel de lecture de texte littéraire sont attestées par le fait qu'on a pu le décomposer en phases dont la succession chronologique est sensiblement identique pour l'ensemble des maîtres. Nous venons de voir qu'on pouvait tirer des traits modélisants à partir des pratiques des maîtres. Des traits auxquels nous avons attribués des valeurs interprétatives : par exemple, pour avancer que la phase de démarrage est une phase de tous les possibles. Les constructions du milieu par les maîtres et leurs préoccupations sont divergentes.

Que retenir au final sur la conduite des maîtres dans les phases successives du scénario qu'ils ont menées ? Les maîtres au fond ne savent pas comment faire. Ils sont conscients de la sousdétermination de la situation d'enseignement apprentissage de la lecture. Les maîtres sont très sensibles aux tensions épistémologiques des cadres didactiques de l'enseignement continué de la lecture et de la lecture littéraire. Cependant leur manière d'argumenter leurs prises de décisions divergent. Ce qui confirme - grâce à l'outil d'observation le scénario- leur façon de gérer différemment le début et la fin de la séance. Et s'ils font preuve d'un certain niveau de rationalisation dans l'appréhension d'un problème à résoudre ; ils prennent des décisions différentes en phase de démarrage et en phase de clôture du scénario.

Remarques : il apparaît surtout que les maîtres élaborent des théorisations singulières :

– Le maître 1 Pierre semble mettre en actes des composantes du modèle didactique et professionnel : méthodologie du texte que nous avons présentée dans la première partie étude rencontre avec le texte, chapitre 1 (p.81). En effet le maître 1 Pierre accentue au fil du scénario son pilotage des phases en focalisant sur des familles de tâches qu'il est capable d'analyser dans les auto-confrontations pour que les élèves comprennent le texte. Il les régule

à sa façon en prenant sciemment en main l'animation « méthodologique » des activités qui s'y déroulent.

– Le maître 2 Dominique a une conscience dite critique. La non intervention n'est pas tenable ; elle doit se réguler selon le texte. L'impasse didactique dans laquelle il est plongé engendre un conflit intérieur.

– Le maître 3 Annick développe une justification sur l'ouverture de la situation avec l'appui de la pratique sociale de référence et la pratique littéraire personnelle. Il s'agit d'un processus de théorisation d'une pratique qui s'appuie davantage sur des normes institutionnelles que sur des propositions de travail d'un collectif de pairs dans son école.

– Le maître 4 Jean-Luc fait preuve d'une conscience littéraire didactique. Il estime la très grande difficulté du jeu interprétatif demandé par le texte Archimémé dont il s'est rendu compte trop tard. Le maître 4 Jean-Luc est doté en tant que maître expérimenté de savoirs professionnels constitués d'intuitions génériques sur le genre professionnel d'enseignement apprentissage de la lecture qu'il met en valeur dans les auto-confrontations. Il pointe un schème organisateur de son activité lors du pilotage des phases du scénario. Nous interprétons le mot « rupture » comme une prise de conscience de la spécificité du milieu didactique antagoniste enseignement continué de la lecture vs enseignement de la littérature.

En résumé trois maîtres sur quatre, pour des raisons différentes, estiment qu'ils doivent envoyer le sens (extrait de clôture de l'auto-confrontation Maître 4 Jean-Luc) mais avec des dilemmes, scrupules ou états d'âme personnels. Nous précisons plus loin dans la deuxième partie des résultats des analyses effectuées avec le descripteur méthodologique de la tâche didactique les caractéristiques des styles professionnels des quatre maîtres.

6.3. Conclusions sur le scénario des séances de lecture de texte de littérature.

–L'analyse du scénario a permis d'effectuer la reconstruction chronologique du déroulé effectif des quatre séances. Cette grille a permis de rendre compte des composantes ergonomiques des séances sous la forme des activités conjointes du maître et des élèves en ce qui concerne les choix d'enseignement continué de la lecture et/ou de la littérature. Par exemple, nous avons identifié la lecture à haute voix théâtralisée du maître LHVTM ou des élèves LVHTE comme marqueur de l'enseignement de la littérature.

–Le début et la fin du scénario sont apparus comme des moments de vérité relative mais forte. C'est un marqueur de densité qu'a pu nous révéler le scénario au-delà de sa composante temporelle. Se sont ainsi actualisés les traits de genre professionnel de la lecture en cycle 3. C'est ainsi que les principaux phénomènes saillants et reconnaissables par la communauté des enseignants de l'école élémentaire du genre professionnel de la lecture sont apparus dans le scénario du maître 3 Annick.

– Si nous avons pu aussi voir des formes de travail identique entre les quatre maîtres comme nous venons de le dire au niveau du genre professionnel de la lecture de texte de littérature, nous avons aussi eu l’occasion de mettre en évidence la responsabilité dont ils font preuve à travers les décisions qu’ils prennent dans chaque phase : la responsabilité magistrale à laquelle nous avons pu en partie avoir accès lorsque les maîtres mettent en acte leur réflexivité dans les verbalisations des auto-confrontations. Les quatre maîtres apparaissent comme ayant en partie conscience de leur propre agir, de la discipline qu’ils portent et des dispositifs qu’ils mettent en place dans le scénario. Cette responsabilité se manifeste par des modalisations discursives de doutes et d’incertitudes. Nous pouvons le noter par exemple, dans la phase de clôture où le temps réel mais surtout le temps didactique de la discipline de littérature apparaît aux maîtres comme un élément fort auquel ils sont soumis. C’est un constat qui est relativement étonnant chez des maîtres expérimentés. L’expression *je vais envoyer* du maître 4 Jean-Luc dont on a vu qu’elle était partagée peu ou prou par les autres maîtres, aborde la fragilité des opportunités effectives pour faire lire littérairement les élèves dans les limites du scénario.

Mais c’est alors la complémentarité entre le scénario et les tâches doxiques du maître qu’il nous intéresse de montrer.

II. Faire rencontrer le texte : la tâche doxique menée effectivement par les quatre maîtres

Dans l’exposition des résultats des analyses des trois tâches doxiques : *rencontre avec le texte*, *étude du lexique* et *étude des personnages* sont utilisés les outils méthodologiques provenant du cadre de l’agir enseignant. Ce sont des descripteurs utiles pour théoriser les pratiques effectives. Ainsi les gestes de pilotage, de tissage et d’étayage¹²⁶ servent à nommer les catégories d’interventions des quatre maîtres qu’on peut lister pour chacun d’eux.

Le cadre théorique s’est complexifié par rapport au cadre théorique des résultats d’analyse du scénario du chapitre 1 (p.148). La question reste toujours : peut-on saisir des interventions didactiques des maîtres, spécifiques de l’enseignement continué de la lecture ou de la littérature ?

Nous avons défini dans la première partie (pp. 80 et suivantes) ce que nous entendions par tâche doxique *rencontre avec le texte*. Nous avons décliné les constituants multidimensionnels qui relèvent des genres professionnels et de leur impact dans les pratiques effectives. Il s’agit

126 Nous précisons leurs sens dans la première partie de la thèse (p.32).

de mettre en lumière la latitude des maîtres à prendre en compte « *les choix drastiques* » (Chabanne, 2002 : 51-52) inhérents à la gestion des contraintes de la situation demandant à faire rencontrer le texte à la classe. On va donc observer et décrire *la rencontre avec le texte* dans le cadre interactionnel que le maître pilote avec les élèves, le texte et lui-même. Pour cela nous allons passer en revue les gestes professionnels qui obligent le maître à une triple contrainte : celle des droits du texte, celle des droits des jeunes lecteurs et celle des droits de la propre lecture de l'enseignant.

1. Installation et évolution de l'atmosphère en début de séance¹²⁷

Nous avons mis en annexes les quatre *narrations de cours d'action* (Annexes 2. B. 2. B.1) qui détaillent de façon synthétique le flux du début de la séance à partir des comportements observables du maître et des élèves. Ce sont des outils de description qui renseignent sur la manière qu'a chaque maître de piloter l'atmosphère que nous caractérisons par l'expression régulation spatio-temporelle de début de séance.

*Installation de l'atmosphère*¹²⁸

Le maître 1 Pierre amorce la répartition des groupes de travail de la séance de lecture dès l'arrivée des élèves dans la classe. De façon abrupte, il écarte le début des négociations que les élèves entament à propos de leur appartenance au type de groupes. Le maître fait changer quelques élèves de place afin d'équilibrer le nombre d'élèves par groupes. Il circule dans la classe pour distribuer les supports de lecture et pour parler individuellement à quelques élèves. Son mode de travail se caractérise par l'enchaînement chronologique des activités à distribuer aux élèves : répartir les groupes, faire lire le texte en temps limité, lancer les groupes dans leurs tâches respectives, faire démarrer l'activité de lecture avec le groupe avec lequel le maître va travailler. La régulation spatio-temporelle du maître 1 Pierre apparaît dans les indices de structuration : à partir d'un énoncé performatif *c'est bon* qui active le contrat d'enseignement ; de l'utilisation d'artefacts comme le sablier qui indique à tous la durée accordée de la lecture, et à l'inscription des mots du texte au tableau. Nous interprétons

127 Les jalons temporels de la rencontre avec le texte sont fixés en rapport avec le relevé que nous avons effectué lors de l'analyse du scénario. Ainsi pour le maître 1 Pierre la rencontre inclut les phases de démarrage et d'actions de 1 minute à 19 minutes du début de la séance.

Le Maître 2 Dominique la rencontre se fait selon la phase de démarrage de 1 min à 17 minutes 26.

Le maître 3 Annick la rencontre se fait selon les phases de démarrage et d'actions de 1 minute à 10 minutes.

Le maître 4 Jean-Luc la rencontre se fait lors de la phase de démarrage de 1 à 2 minutes 48

128 Le geste d'atmosphère traduit la manière dont le maître gère l'ensemble des affects, émotions, et relations dans la classe. Nous pensons ici que le cadre de la situation d'action peut être rapproché d'un format social de travail extra scolaire que le maître installe. Le pilotage en début de séance contribue à donner la tonalité de l'atmosphère de travail.

l'ensemble des indices comme vecteur d'une atmosphère où le maître régule le cadre de la situation qu'il construit en segmentant les activités des élèves. Il est *en posture de contrôle* en cadrant si l'on peut dire fermement les composantes du contexte.

Le maître 2 Dominique est installé debout au tableau, les élèves devant lui à leurs tables. L'espace de travail de la rencontre avec le texte est jalonné par les divers affichages épinglés au tableau, la demande de sortir les cahiers de brouillons et de littérature ; les jalons temporels des différentes interventions du maître qui annoncent le cadre disciplinaire de la séance, la durée qu'il prévoit pour cette séance et le compte rendu des recherches lexicales que les élèves ont eu à faire à la maison. La régulation spatio-temporelle du maître 2 Dominique apparaît dans les indices de structuration déjà cités ainsi à partir d'un énoncé performatif *on va commencer*. Nous interprétons l'ensemble des indices comme vecteur d'une atmosphère qui cadre chez le maître un rôle de *maître d'œuvre* de la situation. Ce rôle magistral s'incarne par la présence frontale au tableau et par la régularité de l'alternance dans le dialogue pédagogique des interventions maître/élèves. Comme le maître 1 Pierre, le maître 2 Dominique opère un cadrage fort dans la situation de la rencontre avec le texte.

Le maître 3 Annick installé devant le tableau sur un tabouret annonce qu'il a choisi un récit extrait d'un recueil et d'un auteur connus par la classe. Il formule les tâches des élèves : écouter la lecture du texte silencieusement et se préparer à discuter ensemble dans le but d'explicitier *comment vous voyez les choses*. Le déroulement de la rencontre s'effectue comme annoncé, lecture à haute voix du maître, écoute des élèves, clôture de la lecture qui s'enchaîne avec la demande de signifier ce qui a été compris du texte. La régulation spatio-temporelle du maître 3 Annick se déroule de façon explicite dans un cadre *de rituel pédagogique de rencontre avec le texte*, avec la valorisation du texte par l'engagement de la voix et donc du corps de l'enseignant dans un format social de contage de texte. Le tout est articulé avec des activités de réception du texte où il est demandé aux élèves de verbaliser leur compréhension du texte *si rien a été compris*. Dans le micro scénario de la rencontre avec le texte, on a aménagé l'espace de réactions et de réflexions des élèves.

Le maître 4 Jean-Luc va occuper plusieurs lieux dans la classe, d'abord debout devant le tableau puis se dirigeant à son bureau pour aller chercher un livre du coin bibliothèque qu'il consulte auprès d'une élève. Les jalons temporels du microscénario rencontre avec le texte s'articulent avec les déplacements du maître : autant de consignes données chronologiquement que de déplacements dans la classe. La régulation spatio-temporelle du maître 4 Jean-Luc se réalise selon des modalités de pilotage ferme sur des routines pédagogiques traduit par la formulation *ça roule*. On retrouve la succession des interventions de planification commune à tout début de séance de lecture : relier les tâches passées aux tâches à venir, faire lire le texte du jour par les élèves pendant une courte durée, enclencher la lecture-relais sont des interventions magistrales prises en main par le maître. C'est *un pilote*

dans la tour de contrôle qu'il crée à partir de la situation de début de séance rencontre avec le texte. La posture de contrôle du maître 4 Jean-Luc apparaît ainsi comme dominante.

Cependant le pilotage magistral de *la rencontre avec le texte* ne se réalise pas dans des conditions linéaires pour l'ensemble des maîtres.

Evolution de l'atmosphère

Pour le maître 1 Pierre : humaniser le pilotage tayloriste

Les observations que nous avons faites sur les composantes spatio-temporelles du pilotage du maître 1 Pierre conduisent à avancer que le maître endosse un statut de « *contremaître* » dans un espace classe analogique d'un atelier professionnel. On a vu que les élèves ont tenté de discuter à propos de la répartition en groupes de travail et bien qu'inflexible sur le contrôle de la constitution des groupes, le maître 1 Pierre a néanmoins fait évoluer l'atmosphère. En distribuant individuellement les feuilles sur lesquelles se trouvaient les textes à lire, le maître 1 Pierre s'adresse sous la forme de « blague », faisant croire à certains élèves qu'il n'a pas de texte à leur donner, ou de plaisanterie en se trompant sciemment sur la classification par lettre alphabétique d'un groupe, et enfin en vérifiant que chacun a les outils nécessaires pour commencer à travailler.

Pour le maître 2 Dominique : stimuler le plaisir de la devinette

Le cadre spatio-temporel du maître 2 Dominique est caractérisé par la programmation architecturée d'étapes par lesquelles les élèves sont conduits à fixer leur attention sur le tableau qui rassemble les supports d'activité -les affichages visibles et non visibles- et sur lequel s'inscrit au fur et à mesure les savoirs visés (la définition du préfixe *archi*). La situation de *la rencontre avec le texte* a été planifiée par le maître 1 Dominique selon un dévoilement progressif qui implique un registre d'activité de *planification* « *réticente* » en rapport avec les significations que peuvent en tirer les élèves. Ces derniers sont conduits à mobiliser leur attention et donc leur énergie cognitive à deviner les éléments cachés par le maître (affichages et préfixe mystérieux). Au-delà de la tension accumulée par la classe qui se condense dans le micro scénario de *la rencontre avec le texte*, surgit de l'émotion collective perceptible en soupirs, rires, chuchotements et en agitation corporelle que le maître va contrôler en répétant : *Le maître : d'accord vous baissez les mains.*

Pour le maître 3 Annick : un choc esthétique programmé

Après la lecture à haute voix du maître du texte *Archimémé*, un élève exprime son plaisir d'avoir eu à écouter le texte. Il est vrai qu'au fur et à mesure de sa lecture le maître 3 Annick s'est animé conduisant une expressivité intonative et rythmique proche de la lecture de

dialogues radiophoniques ou de celle de comédiens lisant à la table¹²⁹ les propos de personnages de théâtre. Mais paradoxalement le maître 3 a une autre intention que de procurer un choc émotionnel. Demandant la vérification de la compréhension, le maître 3 Annick vise une double mobilisation émotionnelle et cognitive des élèves. Il cherche à les faire réagir affectivement, lors de l'expérience de *la rencontre avec un texte littéraire*.

Pour le maître 4 Jean-Luc : « un chrono maître » (Sensevy, 1998 : 50) débonnaire

Le maître 4 Jean-Luc entraîne l'ensemble des élèves dans un cadre de situation lors de la rencontre avec le texte constitué de routines scolaires. Il tient le temps à partir d'activités connues des élèves. Mais comme le maître 4 Jean-Luc vient juste de découvrir le texte à lire, il sait qu'il a à prendre de vitesse les élèves dans la lecture d'*Archiméme* pour que lui-même puisse le lire. Les manifestations individuelles de quelques élèves sous forme de comportement verbal et non verbal- intonation nerveuse dans les interpellations, déplacements vifs- sont interprétés par le maître 4 comme une effraction dans l'organisation situationnelle conduite par le maître. Le maître 4 Jean-Luc alors réagit en intervenant de façon ostentatoire. Il se soumet explicitement aux demandes de l'élève en allant par exemple chercher un livre dans le coin bibliothèque et en donnant une explication à une élève qu'il désigne par *Archicocote*. Le maître 4 Jean-Luc signifie que même s'il a relâché le registre d'activité de course contre le temps ; montrant par là sa bienveillance aux besoins de l'élève ; la formulation de la plaisanterie proche de l'ironie indique qu'il ne compte pas délaissier le contrôle de la situation de la rencontre avec le texte.

Conclusion

Nous avons pointé ainsi un ensemble de gestes professionnels qui interviennent pour structurer un cadre et le contrôler en ce qui concerne le maître 1 Pierre, tandis que le maître 2 Dominique crée un milieu didactique de la devinette. Le maître 3 Annick établit une atmosphère d'écoute du texte alors que le maître 4 Jean-Luc contient l'imprévu qu'il a lui-même suscité puisqu'il n'a pas visiblement préparé la séance.

Ce geste professionnel d'atmosphère pour la rencontre avec le texte programme et étaye la rencontre singulière et la lecture personnelle du texte par les élèves. On peut penser que seul le maître 3 Annick construit le milieu adéquat.

Enfin il semble que nous venons d'examiner les conditions de la relation pédagogique qui sont en jeu en début de séance. Le geste d'atmosphère est donc bien à l'origine des constituants d'une posture enseignante spécifique à chacun d'eux.

¹²⁹ Dans le vocabulaire technique du travail artistique de l'interprétation théâtrale.

1.1. Les formes de tissage¹³⁰ dans la rencontre avec le texte

La densité de l'agir enseignant se mesure non seulement au pilotage de l'atmosphère de début de cours mais également à la manière dont le maître va nouer des relations entre différents niveaux constitutifs de la situation d'enseignement. On a relevé un exemple de verbalisations dans lesquelles on a pointé le contenu sémantique de l'intervention de tissage du maître. On observe si chaque maître agit selon l'ensemble des modalités de gestes de tissage.

Les formes de tissage du maître 1 Pierre

Le maître met en relation :

- Les tâches à faire : (TISTâchesM1, n°1)

6min 25 Le maître : alors le groupe lecture vous savez ce que vous avez à faire/ vous vous mettez 2 par 2 parce que/ il y a les fluos jaunes et les verts //le fluo va parler beaucoup plus que celui qui est en vert / alors c'est le jeu/ tu fais le premier personnage/ le deuxième /le jaune doit le faire /le jaune vert le jaune vert/ c'est parti.

- Les différents moments de la séance : (TISMomentsM1, n°1)

1min 42 Le maître : alors on prend un p'tit peu de temps pour lire/ il manque quelque chose avant/ et après on le lit pendant quelques minutes/ et après on en parle/ pas plus de cinq minutes

- Les différents éléments de la leçon : (TISLeçonM1, n°1).

7 min 20 Le maître : les questions/ les mots/ les voilà / (il désigne le tableau : il lit les mots écrits au tableau : fade un vieux débris complice).

Le maître 1 Pierre aborde les trois formes de tissage au moins une fois dans le microscénario *rencontre avec le texte*. Il met en relation des routines implicites dans *vous savez ce que vous avez à faire*, énonce les différents moments qui vont se succéder *après on le lit après on en parle* et relie les consignes données à l'oral aux niveaux de formulation des objets et supports d'activités que le maître a sélectionnés au tableau : *les questions les mots les voilà*.

Les formes de tissage du maître 2 Dominique

Le maître met en relation :

- Les tâches à faire : elles sont limitées à la tâche suivante : (TISTâchesM2, n°1)

1 min le maître : on va commencer /on va commencer par le travail que vous aviez à faire à la maison à propos d'un mot que vous aviez à chercher/ vous pouvez le ressortir sur votre cahier de littérature/ ceux qui ont fait leurs travail vous pouvez sortir le cahier de littérature (Le maître

130 Le tissage est un geste par lequel le maître donne du sens aux tâches en les reliant de l'amont à l'aval. Il y a donc un tissage local et global.

désigne le tableau) vous donnez les mots et je les écris et en même temps que vous donnez les mots /je les écris/ vous donnez une explication comme on avait demandé de le chercher /euh/

- Les différents moments de la séance : (TISMomentsM2, n°1)

12min. 23 le maître : Chut c'est moi qui ai la parole pour l'instant il est écrit derrière un mot je vais vous demander sur le cahier de littérature de marquer la date jeudi 21 novembre et d'expliquer (le maître désigne le tableau) en une phrase le mots qui se trouve ici la consigne c'est donne le sens du mot suivant (Archimémé)est ce que tu as levé la main ? D'accord cahier de littérature vous n'écrivez pas la consigne aujourd'hui vous écrivez directement donc dans l'explication l'explication supposée être la bonne définition du mot que je vais retourner/ levez la main ceux qui ont le cahier de littérature sur la table. (le maître frappe dans ses mains) C'est parti ! Hop pour travailler activité en silence faut se concentrer

13 min 53. Le maître : d'accord vous baissez les mains vous allez/ nous allons avoir quelques minutes pour lire le texte qui se trouve sur la feuille c'est parti/

- Les différents éléments de la leçon : (TISMomentsM2, n°2)

17 min. 52 Le maître : est-ce que en lisant le texte vous avez pu davantage comprendre ce que pouvait être une archimémé au moins dans ce texte ?

Le maître 2 Dominique réalise toutes les formes de tissage que nous avons catégorisées avec une prédilection pour le tissage qui architecture, c'est-à-dire qui relie les tâches à faire et les étapes de la séance. Il est à noter que la désignation des artefacts comme le cahier de littérature ou un format langagier comme l'explication est explicitement répétée lors de la rencontre avec le texte.

Les formes de tissage du maître 3 Annick

Le maître met en relation :

- Les tâches à faire : (TISTâchesM3, n°1).

O min 34. Le maître : d'accord on verra après/...bon là /je vais vous la lire/ euh/... après je vous donnerai le texte hein ? et entre les deux moi je vais vous la lire/ donc vous écoutez le plus attentivement possible// avec le bruit d'ambiance //et ensuite on en discute ensemble pour savoir un p'tit peu ce que vous en pensez /si vous avez compris /ce que vous imaginez /comment vous voyez les choses /d'accord ? /pour l'instant on fait le vide //alors ça s'appelle Archimémé

- Les différents éléments de la leçon en rapport avec la culture de classe : (TISLeçonM3, n°1)

O minute O2. le maître : alors je vous ai choisi un texte extrait d'Histoires pressées pour/... alors/ c'est pas le livre des Histoires pressés qu'on a dans la classe /c'est un autre/ euh/ petit fascicule qui s'appelle encore des Histoires pressées/ alors/ alors/ ceux qui connaissent/ eh bien tant mieux sinon on en avait parlé/ on avait dit qu'il y avait plein d'histoires pressées plein de volumes/ les trois volumes etc.//

- Les différentes formes répertoriées de tissage de la rencontre avec le texte : le maître 3 Annick effectue un geste de tissage en sollicitant la tâche cognitive de mémorisation de la lecture d'Archimémé que les élèves viennent d'entendre. Cette mémorisation demandée est mise en relation avec les compétences culturelles littéraires des élèves lecteurs capables de mobiliser leurs réseaux textuels au plan individuel et collectif de la classe.

(TISLeçonM3, n°1) 10 minutes. 50. Le maître : *Qu'est-ce qui se passe// tu écoutes pas ?/tu comprends Alison ? /ça te remémore un peu l'histoire ?/ Alexandre oui ?*

– L'activité attendue de la part d'Alison et au-delà de l'ensemble des élèves, afin de développer le processus de compréhension du texte, est de se remémorer le texte. La désignation *histoire* illustre la structuration du geste de tissage en rapport avec l'objet de savoir le texte à lire.

Les formes de tissage du maître 4 Jean-Luc

Le maître met en relation :

– Les tâches à faire : (TISTâchesM4, n°1).0 min 7 Le maître : *TOP TOP EH !/ alors /on va regarder les textes juste le titre/ juste il faut savoir ce que vous avez lu avec Mme Jérémian l'année dernière/ le robot ?/ est ce que vous l'avez lu l'an dernier le robot ?/*

– Les différents éléments de la leçon : (TISLeçonM4, n°1).1 min 26 Le maître : *ARCHI COCOTTE où est ce qu'il y est le titre d'habitude ? un texte qu'est ce qu'il y a au-dessus d'un texte ?/ est ce qu'il est au dessus le titre du texte/ le titre ? L'élève : en haut Le maître : EN HAUT ? prends un livre/ L'élève : en bas en bas .*

On remarque chez le maître 4 Jean-Luc que le tissage dans la rencontre avec le texte apparaît peu en regard du pilotage du début de la séance. Le maître 4 réalise un geste de tissage en annonçant les tâches à propos du titre du texte à lire.

Conclusion

Les gestes de tissage sont pour l'essentiel dans un empan temporel bref. Ils sont faibles en terme de retour sur des savoirs déjà construits. Le texte est posé dans un empan culturel littéraire réduit pour les maîtres 1 Pierre, maître 2 Dominique et maître 3 Jean-Luc alors qu'il est large pour le maître 3 Annick.

1.2. L'étayage didactique : les micro tâches pilotées par les maîtres lors de la réalisation de la tâche doxique rencontre avec le texte

Le geste professionnel de pilotage étudié dans ses composantes spatio-temporelles consiste à donner une orientation didactique, pédagogique et ergonomique à la phase de démarrage de la séance. On cherche alors au niveau le plus fin, c'est-à-dire dans les échanges maîtres/élèves à pointer des gestes professionnels d'ajustements didactiques qui soient spécifiques au micro scénario rencontre avec le texte.

Dans les échanges langagiers, les maîtres orientent didactiquement le dialogue avec les élèves en les conduisant vers différentes sous-tâches.

On a noté dans le tableau suivant - (1) les sous-tâches de la tâche doxique *rencontre avec le texte* réalisé par les quatre maîtres. Comment lire le tableau ? On reprend les sous-tâches prévisibles par le maître qui relèvent du protocole a priori dont nous avons présenté la liste lors de l'analyse de la tâche doxique *faire rencontrer le texte*.¹³¹

On se reportera en annexes (Annexe 3) intitulé les sous-tâches de la tâche doxique *rencontre avec le texte* pour le détail des interactions relevées sous forme de tableau comparatif. Nous distinguons les sous-tâches prévisibles avec le lettrage du classement alphabétique.

Par exemple *A Faire Lire* est une des premières sous-tâches listée dans la première colonne de gauche du tableau. On a rajouté une catégorisation descriptive de la micro tâche avec une numérotation chiffrée.

Par exemple dans la colonne correspondant à chaque maître, nous avons relevé sous la forme des propos formulés dans les verbalisations par les enseignants les gestes professionnels d'ajustement imbriqués aux sous-tâches.

Pour le maître 1 Pierre on a *Le maître : alors on prend un petit peu de temps pour lire. Il manque quelque chose avant et après on le lit pendant quelques minutes et après on en parle pas plus de cinq minutes.*

Les propos ont été sélectionnés selon un repérage « empirique ». Les énoncés des maîtres qui ont retenu notre attention selon leurs formes énonciatives et syntaxiques semblaient caractériser l'activité d'instauration de *la rencontre du texte littéraire* aménagée par le maître.

131 La première partie page 80 et suivantes intitulée 1.2. « Poids » de la culture professionnelle pour faire rencontrer le texte et étude de la tâche doxique : faire rencontrer le texte.

1.3. Synthèse des résultats de l'étayage didactique

Tableau 6. Détails des sous-tâches des quatre maîtres

Maître	Zone A Faire lire	Zone B Faire réagir	Zone C Faire comprendre	Zone D Faire questionner	Zone E Insérer du socio culturel
Maître 1 Pierre	A1 Lecture silencieuse individuelle	0	C1 Faire franchir le seuil de la fiction C2 Faire retourner au texte	D2 Dévoluer le problème du texte à l'activité d'interprétation des élèves	0
Maître 2 Dominique	A1 Lecture silencieuse individuelle	B1 Verbaliser des impressions B4 Accompagner les réactions des élèves en reformulant	C1.Faire franchir le seuil de la fiction	D2 Dévoluer le problème du texte à l'activité d'interprétation des élèves	E3 Pratiques de référence
Maître 3 Annick	A3 Lecture orale du maître	B1 Verbaliser des impressions B2 Demander ce que les élèves ont compris B4 Accompagner les réactions en les facilitant étayage reformulations B5 Stabiliser les réactions d'ordre cognitif et affectif	C1 Faire franchir le seuil de la fiction	D1 Ouvrir la problématisation du texte D2 Dévoluer le problème du texte à l'activité d'interprétation	E1 Donner des éléments sur l'auteur E2 Relier avec des textes déjà lus E3 Pratiques de référence
Maître 4 Jean-Luc	A1 Lecture silencieuse individuelle A2 Lecture orale des élèves	B4 Accompagner les réactions en les facilitant étayage reformulations B5 Stabiliser les réactions d'ordre cognitif et affectif	C1 Faire franchir le seuil de la fiction C2 Faire retourner au texte	D1 Ouvrir la problématisation du texte	E2 Relier avec des textes déjà lus E3 Pratiques de référence

Au niveau quantitatif et qualitatif

Les régulations du micro scénario de la rencontre avec le texte littéraire à partir des tâches doxiques *de rencontre avec le texte* ont été repérées dans le tableau synoptique. On a fait le compte des occurrences des micro tâches actualisées par chaque maître. On a regroupé les composantes des tâches et des micro tâches : le domaine de la tâche doxique est codé par une lettre alphabétique alors que la micro tâche correspondante est désignée par un chiffre.

En s'appuyant sur ce tableau, on peut remarquer que le nombre de micro tâches effectuées est significatif. A minima au nombre de 5 et 6 pour les deux maîtres 1 Pierre et 2 Dominique et jusqu'à 10 voire 11 pour les maîtres 3 Annick et 4 Jean-Luc.

On peut conclure que les maîtres conduisent la majorité des sous-tâches doxiques de la rencontre prévues par le cadre institutionnel de l'enseignement de la lecture et par la culture didactique professionnelle. Il y a donc un genre professionnel de *la rencontre avec le texte*.

Mais on observe que les différences se font jour quant au nombre de sous-tâches conduites par les maîtres, ce qui dénote des composantes de style professionnel propre à chaque maître. Certains ont ainsi un répertoire plus grand de gestes didactiques. Précisons encore que pour nous la notion de style professionnel tient à une double variation : l'ordre et la durée des

tâches relève de la variation chronologique ; la pertinence des tâches en regard d'éventuels objets d'apprentissage constitue la variation qualitative.

Remarquons que les modes de travail des maîtres 3 Annick et maître 4 Jean-Luc qui se distinguent par le plus grand pourcentage de micro tâches conduites, se trouvent confirmés si on les relie aux observations des narrations de cours d'actions de *la rencontre*. En effet, le maître 3 Annick engage la classe dans un rituel de découverte socioculturelle du texte. Le maître 4 Jean-Luc organise spatialement et temporellement la tâche de faire lire comme priorité à conduire dès les premières minutes de la séance.

Par ailleurs, les deux maîtres 1 Pierre et 4 Jean-Luc qui enseignent en classe d'une école ZEP donnent des informations sur la tâche qu'ils prescrivent en C2 de faire retourner au texte. Ils considèrent le texte littéraire de jeunesse comme un support de lecture qu'il s'agit d'explorer en tant qu'écrit à lire : maître 1 Pierre *vous avez lu ce qu'il y a entre les paroles ?* Et le texte *Archimémé* est re/présenté en tant qu'écrit structuré d'une somme de phrases. *Maître 4 Jean-Luc : relevez les deux phrases*. Simples exercices de vérification de compréhension ? Les maîtres sont prioritairement préoccupés de contribuer à l'apprentissage technique d'élèves-lecteurs. Selon nous il s'agit d'un objectif didactique réaliste quand on sait que la tâche de faire bien lire littérairement est bien malaisée à définir et à conduire pour le maître.

2. Conclusions¹³² sur l'analyse de la tâche doxique *rencontre avec le texte*

1–L'étude des modalités *de la rencontre avec le texte*, au travers des tâches successives que les maîtres mènent et que nous avons mises en évidence a déjà permis de saisir la densité et l'hétérogénéité de l'agir professionnel de ces maîtres.

Les gestes de tissage, de pilotage des tâches, d'atmosphère reconfigurent différemment la rencontre avec le texte. Le pilotage de la succession des tâches l'emporte souvent. Le tissage littéraire et socioculturel est faible. L'étayage didactique par conséquent manque de clarté. Qu'attendent les maîtres et les élèves de cette rencontre avec le texte ? Quel est le contrat didactique ? Un « milieu » est posé mais pour faire, dire et étudier quoi ? Seul le maître 3 Annick fait la différence.

2– Une conclusion importante s'impose : la variété et l'ouverture de l'activité magistrale menée par le pilotage, le tissage et l'étayage didactique des quatre maîtres. Mais, si les

¹³² Nous insérons les éléments les plus importants de la tâche doxique *rencontre avec le texte* dans le tableau de synthèse générale (pp. 227-228).

éléments d'un genre professionnel de la rencontre avec le texte sont descriptibles, il semble qu'ils ne l'ont pas tous été. On devrait pouvoir pointer dans les dimensions du genre professionnel *de la rencontre* avec le texte des savoirs professionnels d'acculturation littéraire.

Certaines des composantes de style professionnel apparaissent. Néanmoins on peut se demander s'il s'agit bien de quatre mises en scène singulières du texte et du moment fort de sa découverte par la classe. En effet, si la saisie du style professionnel de chaque maître peut s'effectuer à travers des coups de sonde qui éclairent l'activité du maître, il est difficile d'envisager de la circonscrire totalement.

3– Cette analyse de la tâche doxique *rencontre avec le texte* a permis de répondre à l'hypothèse selon laquelle le moment didactique de la rencontre avec le texte mené par le maître révèle les choix didactiques et pédagogiques de la séance ou leur flottement. Les stratégies prises par ces enseignants en début de séance paraissent se faire de façon irréversible. On a vu en effet qu'elles s'intégraient dans *des chaînes décisionnelles* qui elles mêmes s'ancraient dans des modélisations didactiques. Se différenciaient deux types de choix professionnels représentés de façon symétrique entre les maîtres qui occupaient pleinement la dimension enseignement de la littérature et ceux qui s'en tenaient à la dimension enseignement continué de la lecture. Et ceci bien que l'ensemble des maîtres soit uniformément préoccupé et convaincu de la valeur de l'enseignement de la littérature.

4– On constate enfin une différence dans la mise en scène du texte et de la situation de lecture, clivant fortement les interventions des maîtres 1 Pierre et maître 4 Jean-Luc enseignant en classe ZEP des deux autres enseignants.

Remarquons que nous n'avons pas pris en compte le discours des acteurs sur leurs pratiques. Nous nous sommes ainsi permis de sortir du cadre de la clinique de l'activité qui contraint à ce que le point de vue de l'acteur soit pris en compte. A cela au moins une raison. Nous nous permettons de tenir un discours qui relèverait davantage de celui du formateur qui est parfois tenu de poser un jugement non plus sur des « bonnes pratiques », mais en l'occurrence sur des styles professionnels. On expérimente alors ici la validité d'un point de vue sur le style personnel de plusieurs enseignants en éprouvant la manière de mettre en mots ce jugement et sa possible recevabilité pour des collègues en formation professionnelle.

III. Faire étudier le lexique : la tâche doxique conduite effectivement par les quatre maîtres

Quels sont les termes clés de l'analyse a priori du texte d'Archimémé que les quatre maîtres retiennent effectivement ? Toujours dans notre objectif de mesurer l'écart entre le potentiel de la situation didactique de la séance de lecture du texte *Archimémé* et la réalisation effective, nous examinons quels sont les mots repérés a priori que choisissent les maîtres dans la séance alors qu'ils exécutent ce que nous appelons *la tâche doxique lexique*.

1. Niveau 1 : de l'objet à enseigner à l'objet enseigné

- Comparaison des décisions prises par les quatre maîtres

Nous présentons les données « poids des mots » selon les deux tableaux (Tableaux 7 et 8) ci-dessous. Elles donnent à voir la comparaison des pratiques lexiques effectives des quatre maîtres avec le protocole d'analyse a priori vu précédemment.

Notre analyse a priori voulait vérifier que les sept termes clés du texte *Archimémé* pouvaient faire l'objet de la part des maîtres d'interventions repérables par l'observateur. Celles-ci ont trait à des significations par lesquelles les maîtres interviennent sur la nomination, la description et la particularisation des termes-clés du texte. Ce sont des termes qui ont un rapport avec les personnages de la vieille dame mais aussi les autres protagonistes Baptiste, la mère de Baptiste et sa sœur ainsi que des enjeux relationnels qui les relient. Par exemple *complice* marque l'évolution des relations entre Archimémé et Baptiste à la fin du texte.

Nous avons noté *oui* dans le tableau quand le maître intervenait lors de un ou plusieurs énoncés pour une demande d'explication du mot ou pour une conduite explicative de sa part. Et ceci de manière explicite, c'est-à-dire que le mot est prononcé par les interlocuteurs au moins une fois par le maître et au moins une fois par des élèves.

L'analyse a priori a stipulé que les termes du récit *Archimémé* constituaient soit des mots de composition littéraire du texte, comme Archimémé, soit des mots qui constituent des relais sémantiques qui organisent pour l'essentiel les ressorts de la dynamique de la fiction comme *un sale tour*, *complice*, *une voix geignarde*, *interloqué*, soit comme des mots qui pouvaient être considérés comme des mots rares dans l'usage spontané des élèves et qui demandaient donc une explication.

Tableau 7 Comparaison des choix de mots retenus des quatre maîtres selon le protocole d'analyse a priori

Mots retenus par les maîtres en rapport avec les mots sélectionnés dans l'analyse a priori	Maître 1 Pierre	Maître 2 Dominique	Maître 3 Annick	Maître 4 Jean-Luc	Total
le titre de la nouvelle « <i>Archimémé</i> »,	oui	oui	oui	oui	100%
« Un sale tour » l.1,	oui	oui	oui	oui	100%
« lâchement » l.5				oui	1%
« comme s'il était un bibelot » l.11,	oui				1%
« une voix fade et usée » l.13,	oui				1%
« un vieux débris comme moi » l.15,	oui				1%
« complice » l.19,	oui				1%
une voix geignarde » l.32.	oui			oui	50%
« interloqué » l.35.				oui	1%
Total par maître	7 mots /9	2 mots /9	2 mots /9	5 mots /9	

Choix des maîtres : comparaison

Les mots les plus sélectionnés par les maîtres sont les mots *Archimémé*, *sale tour* mis explicitement en évidence par les quatre maîtres dans les interactions. Les mots *comme*, *voix geignarde* ont été retenus par deux maîtres sur trois. Le maître 1 Pierre réalise un traitement quasi exhaustif des mots présélectionnés, suivi par le maître 4 Jean-Luc qui explicite 4 mots sur 9. On remarque que les maîtres 2 Dominique et 3 Annick traitent le plus petit nombre de mots identiques chez les deux maîtres. Rappelons que le protocole a priori- les 9 mots retenus par l'observateur- a été établi selon une analyse a priori qui a mis en valeur le lexique du texte vu :

- comme objectif obstacle à la compréhension littérale du sens contextuel ou hors contexte que le maître allait a priori vouloir lever,
- comme un objectif d'apprentissage de lecture compréhension du récit dans le sens où les 9 mots constituent les jalons du développement du récit. En effet les mots 1 et 2 *Archimémé* et *sale tour* comportent des significations importantes en début de récit,
- les mots comme *bibelot*, *voix fade et usée*, *complice* comporte un enjeu de compréhension sur les relations entre les deux protagonistes *Archimémé* et *Baptiste*, enfin les mots comme *voix geignarde* et *interloqué* sont le support lexical de la mise en scène des personnages en fin de récit.

Interprétation de ces résultats

Tableau 8 Exécution du protocole a priori

Dominante des choix du traitement didactique du lexique des maîtres	Objectif obstacle : définition du mot	Objectif d'apprentissage Compréhension lecture du récit
Maître 1 Pierre ZEP	+++	+++
Maître 2 Dominique	+	+
Maître 3 Annick	+	+
Maître 4 Jean-Luc ZEP	++	++

Les choix des maîtres peuvent ainsi être interprétés :

- Le maître 1 Pierre marque ses choix par un traitement quasi exhaustif de la sélection des mots a priori. Il montre qu'il est préoccupé par les deux types d'objectifs cités ci-dessus. La tâche lexique est exécutée dans ses dimensions linguistiques et de lecture. On peut aussi interpréter une contradiction : lui seul parmi les quatre maîtres ne traite pas l'expression *sale tour*. Il ne travaille donc pas la spécificité de la relation entre les personnages : l'opposition des deux clans celui de la mère avec Stéphanie contre Baptiste et Archimémé. Le maître 1 n'aborde pas la dynamique de la représentation du monde de la fiction. Il ne met pas en évidence le lien départ-abandon de la mère et la fille, qui permet la rencontre entre Archimémé et Baptiste.
- Le maître 2 Dominique marque ses choix en sélectionnant comme nous l'avons déjà dit 2 mots sur les 9. Cependant on peut dire qu'il poursuit les deux mêmes objectifs cités pour le maître 1 Pierre : 1/ un objectif obstacle dans l'activité demandée aux élèves de s'interroger sur la composition du préfixe archi. 2/ pour ensuite conduire l'objectif d'apprentissage du récit qui permet de réaliser l'objectif de lecture compréhension en problématisant le mot *Archimémé* couplée à l'expression *un sale tour*. Le maître 2 Dominique semble alors en rester là dans la tâche lexique.
- La réalisation de la tâche lexique est identique pour le maître 3 Annick en regard des indicateurs que nous venons de poser. A la nuance près que le mot *Archimémé* est pointé comme un objectif obstacle. Mais il est travaillé par les élèves selon le mode de la connotation sans qu'il y ait recours à la norme de composition du mot comme chez le maître 2 Dominique.
- Chez le maître 4 Jean-Luc, les préoccupations entre traitement de l'objectif-obstacle compréhension des mots et objectif d'apprentissage de la lecture compréhension du récit sont réparties de façon équilibrée. La définition ou l'explication du sens des mots s'attarde sur les expressions *sale tour*, *lâchement*, *voix geignarde*, *interloqué*. L'explication à visée de

compréhension du récit est menée chez le maître 4 en fonction des jalons lexicaux du début et de la fin du récit.

Les résultats marquent donc que la tâche lexique est prise en charge pour le maître 1 Pierre et le maître 4 Jean-Luc de manière à aménager une entrée où le lexique est travaillé selon un objectif de compréhension et d'enseignement apprentissage de la lecture. Pour le maître 2 Dominique et le maître 3 Annick, on observe une dimension didactique qui consiste à effectuer un traitement du lexique en décalage avec la pratique habituelle ou le genre de métier d'explication des mots. Ces deux maîtres étayent l'élucidation des sens des mots de façon moins explicite pour les élèves.

2. Niveau 2 : comment les maîtres expliquent les mots ?

La section sur l'analyse de la tâche doxique *étude du lexique* s'inscrit dans les cadres méthodologiques de l'analyse psychologique du travail. On suppose que l'activité du maître représente un processus de modification de la tâche doxique. En effet, le maître redéfinit la tâche doxique en cours d'action en puisant dans son répertoire professionnel et personnel. La notion de gestes professionnels est utilisée comme descripteur des données. Elle nous renseigne sur la manière qu'ont les maîtres d'étayer in situ l'explication des mots du texte. Elle permet d'interpréter l'intervention didactique des maîtres selon leurs choix de l'inscrire dans le domaine d'enseignement de « *la matière français* » (Halté, 1990) de la discipline vocabulaire¹³³ ou littérature.

133 Qui dans ce cas est une sous discipline de l'enseignement du français.

- Un geste professionnel d'ajustement dit d'explication des mots

Le questionnement reste le même. Comment les maîtres conduisent-ils la tâche doxique *étude du lexique* en étayant l'apprentissage de la lecture littéraire du texte *Archiméme* par les élèves ? En terme didactique, quelles sont les modalités de l'étayage propre à l'intervention explicative des mots du texte ? On dressera comme pour la classe de situations *rencontre avec le texte*, un tableau synoptique d'analyse des gestes professionnels d'explication des mots repérés au long des interactions de la séance.

Une autre schématisation qui recensera les domaines disciplinaires vocabulaire et littérature servira d'appui à l'interprétation des choix des quatre maîtres.

- Analyse de la tâche doxique *faire étudier le lexique* ¹³⁴ : les gestes professionnels dits explication de mots du texte

Faire étudier le lexique lors de la lecture littéraire du texte *Archiméme* s'établit sous la forme d'une tâche à assurer par le maître. Elle résume à la fois les obligations institutionnelles, didactiques et pédagogiques institués par la situation professionnelle. L'étude du lexique se présente tout au long de la séance de lecture.

Tableau 9. Gestes professionnels dit explication de mots Maître 1 Pierre

Gestes professionnels	Moment dans la séance	N° de l'énoncé	Mots expliqués en plus de la liste a priori
pointe un mot et l'explique hors contexte			
pointe un mot et l'explique	20 min 30	145	<i>voix fade et usée</i>
pointe un mot et l'explique en sollicitant les élèves	10 min 02	50	<i>arrière-grand-mère</i>
	15 min 06	99	<i>arrière-grand-mère</i>
	10 min 27	59	<i>rire grelottant</i>
	13 min 34	80	<i>soupire</i>
	17 min 08	105	<i>voix fade et usée</i>
	17 min 20	116	<i>voix fade et usée</i>
	17 min 21	118	<i>voix grelottante</i>
	21 min 49	159	<i>vieux débris</i>
	23 min 54	184	<i>complice</i>
	29 min	226	<i>étonné</i>
	31 min 24	256	<i>boudeuse</i>
explique hors contexte un mot signalé par les élèves			
pointe des mots au tableau et les fait chercher par les élève	5 min 19	21	<i>fade</i> <i>complice</i> <i>un vieux débris</i>
fait décomposer le mot			
fait réfléchir à la polysémie			

134 Nous nous inspirons entre autres des pratiques recommandées décrites dans les Documents d'accompagnement de 2002.

demande d'utiliser des gestes méthodologiques et des artefacts dictionnaire	7 min 19	27	<i>fade complice un vieux débris</i>
fait prendre conscience des gestes méthodologiques pour trouver le sens d'un mot			
explique un mot stratégique pour orienter l'interprétation			
explique un mot en le situant dans l'explication de la phrase	32 min 38	271	<i>complice</i>
verbalise le contexte disciplinaire littéraire dans lequel le problème lexique doit se résoudre			

Sur 561 tours de parole, 14 énoncés lexiques = 78%

Tableau 10. Gestes professionnels dit explication de mots Maître 2 Dominique

Gestes professionnels	Moment de la séance	Numéro d'énoncé	Mots expliqués de la liste de l'analyse a priori
pointe un mot et l'explique hors contexte			
pointe un mot et l'explique	44 min	329	<i>hypocrite</i>
pointe un mot et l'explique avec les élèves	44 min	314 à 329	<i>gosse hypocrite</i>
avec le texte	17 min 14	55	<i>Archimémé</i>
sans le texte			
explique hors contexte un mot signalé par les élèves			
fait décomposer le mot			
fait réfléchir à la polysémie	13 min 54	25 à 52	<i>Archimémé</i>
demande d'utiliser des gestes méthodologiques et des artefacts	Début	1 à 25	Préfixe archi
fait prendre conscience des gestes méthodologiques pour trouver le sens d'un mot	12 min	25	<i>Archimémé</i>
explique un mot stratégique pour orienter l'interprétation			
fait expliquer aux élèves un mot stratégique pour orienter l'interprétation	13 min 54 44 min	25 à 52 314 à 329	<i>Archimémé gosse hypocrite</i>
explique un mot en le situant dans l'explication de la phrase			
verbalise le contexte disciplinaire littéraire dans lequel le problème lexique doit se résoudre			

Sur 340 tours de parole, 10 énoncés lexiques = 34 %

Tableau 11. Gestes professionnels dits d'explication de mots. Maître 3 Annick

Gestes professionnels	Moment de la séance	Numéro d'énoncé	Mots expliqués de la liste de l'analyse a priori
pointe un mot et l'explique hors contexte			
explique hors contexte un mot signalé par les élèves			
pointe un mot du texte et l'explique avec les élèves			
avec le texte			
sans le texte	10 min 19	36	<i>Jeux de patience</i>
fait décomposer le mot			
fait réfléchir à la polysémie	10 min 28	36 -54	<i>Jeux de patience</i>
demande d'utiliser des gestes méthodologiques et des artefacts			
fait prendre conscience des gestes méthodologiques pour trouver le sens d'un mot	21 min	514	Qualifiants d'Archimémé
explique un mot stratégique pour orienter l'interprétation			
explique un mot en le situant dans l'explication de la phrase			
verbalise le contexte disciplinaire littéraire dans lequel le problème lexicale doit se résoudre	10 min 48	72 - 99	Des mots associés à la lecture
demande une explication à propos d'une phrase	55 min 24	522	

Sur plus de 700 tours de parole, 5 énoncés lexiques = 35 %

Tableau 12. Gestes professionnels dits explication de mots Maître 4 Jean-Luc

Gestes professionnels	Moment de la séance	Numéro d'énoncé	Mots expliqués de la liste de l'analyse a priori
pointe un mot et l'explique hors contexte	5 min	89	<i>Sale tour</i>
	20	253	<i>Lâchement</i>
	14 min	529	<i>Geignarde</i>
	25	664	<i>Pouets pouets</i>
	34min		
	14		
pointe un mot et l'explique en contexte	45 min		
	40 min	618	<i>interloqué</i>
explique hors contexte un mot signalé par les élèves			
pointe un mot du texte et l'explique avec les élèves avec le texte	3 min	45	<i>Archimémé</i>
	04	85	<i>Sale tour</i>
	5 min	324	<i>Humour</i>
	10	354	<i>Rire grelottant</i>
	19 min	479	<i>Tape affectueuse</i>
	27		
	21 min		
	24 29 mn 17		
pointe un mot et le fait chercher par les élèves	13 min	234	<i>Lâchement</i>
	23		
sans le texte			

fait décomposer le mot			
fait réfléchir à la polysémie	11 min 50 29 minutes 17	206 479	<i>Baptiste étonné</i> <i>Tape affectueuse</i>
demande d'utiliser des gestes méthodologiques et des artefacts	13 min 50	243	<i>Lâchement</i>
fait prendre conscience des gestes méthodologiques pour trouver le sens d'un mot	11 mn 30 15 mn 37 36 mn 37	201 272 572	<i>Abandonner gamin</i>
explique un mot stratégique pour orienter l'interprétation	15 min 37 36 min 58	272 585	<i>Abandonner</i> <i>Mauvais tour</i>
explique un mot en le situant dans l'explication de la phrase			
verbalise le contexte disciplinaire littéraire dans lequel le problème lexique doit se résoudre			

Sur 685 tours de parole, 19 énoncés lexiques = 36 %

- Résultats : l'étayage explicatif des maîtres : choix des maître d'intervenir en gestes professionnels explication de mots.

Comparaison des choix des quatre maîtres en rapport avec le nombre de tours de parole consacré aux gestes professionnels explication de mots dans la séance

On obtient à la lecture du tableau récapitulatif 13 un résultat quantitatif relatif aux mesures que nous avons sélectionnées. Les résultats sont contrastés : alors que les gestes professionnels chez le maître 1 Pierre occupe l'espace interactionnel à hauteur de 78% les trois maîtres 2 Dominique, 3 Annick et 4 Jean-Luc n'interviennent respectivement qu'à hauteur de 34 à 36 % dans la séance.

Comparaison des choix des quatre maîtres en rapport avec les moments d'intervention dans le déroulement temporel de la séance.

Tableau 13 récapitulatif

	Maître 1 Pierre	Maître 2 Dominique	Maître 3 Annick	Maître 4 Jean-Luc
Moments des gestes lexiques dans la séance	De la 5 ^{ème} à la 32 ^{ème} minute	Premières minutes de la séance puis à la 12 ^{ème} et à la 44 ^{ème} minute	A la 10 ^{ème} minute puis à la fin de la séance	De la 3 ^{ème} minute à la 34 ^{ème} minute
Importance des mots choisis dans la liste a priori	++ 14 énoncés	++ 10 énoncés	+ 5 énoncés	+++ et au-delà 19 énoncés
Importance de la tâche lexique pour le maître	+++	++	+	+++

Les résultats font apparaître deux typologies de maîtres. Les maîtres 1 Pierre et maître 4 Jean-Luc interviennent sur l'explication de mots entre la 5^{ème} minute et la 32^{ème} minute pour le maître 1 Pierre et pour le maître 4 Jean-Luc entre la 3^{ème} minute et la 34^{ème} minute. Soit dès le début et jusqu'à la moitié du temps de la séance pour les deux maîtres.

Le maître 1 Pierre appuie ses interventions *tâche lexique* de façon importante alors que pour les autres maîtres on suppose que les gestes professionnels explication de mots sont complétés par d'autres interventions sur un autre domaine disciplinaire de la discipline français. Le maître 1 Pierre étaye selon une orientation disciplinaire qui a été déjà remarquée à propos des résultats de la liste de mots de l'analyse a priori. De plus il polarise son action sur les objectifs-obstacles et objectifs d'apprentissage compréhension lecture récit.

Le maître 4 Jean-Luc intervient sur 19 énoncés ce qui correspond au plus grand nombre de gestes professionnels lexique de l'ensemble des quatre maîtres. C'est dans la séance de ce maître 4 Jean-Luc que les tours de parole sont les plus importants. Enfin c'est le maître 4 Jean-Luc qui intervient en gestes professionnels explication de mots sur des mots non prévus par la liste de mots a priori et sur des mots qui émergent lors des interactions par exemple l'explication qu'il mène sur *les pouets pouets*.

Les maîtres 2 et 3 actualisent les gestes professionnels *explication de mots* dès le début de la séance : puis des interventions ponctuelles jusqu'à la fin de la séance pour le maître 2 Dominique. Le maître 2 Annick fait intervenir en gestes professionnels explication de mots à la 10^{ème} minute et en toute fin de séance. Les gestes professionnels explication de mots des maîtres 2 et 3 occupent un espace et un temps circonscrit. C'est une information qui indique que d'autres interventions d'une autre nature pourront être saisies.

A quel niveau didactique s'effectue alors l'ensemble des ces interventions déjà analysées ? La figure 3 permet d'en avoir une idée. Nous avons procédé à des regroupements : il s'agit d'une sorte de référentiel qui affine la désignation de la catégorie disciplinaire. Ce référentiel permet de comprendre l'orientation didactique prise.

Figure 3. Référentiel des gestes professionnels de l'explication des mots

<p><u>ETAYAGE Langue/compréhension</u> 1/ pointe un mot et l'explique hors contexte 2/ explique hors contexte un mot signalé par les élèves</p> <p><u>ETAYAGE Langue/enseignement du vocabulaire</u> 3/ fait décomposer le mot 4/ fait réfléchir à la polysémie 5/ demande d'utiliser des gestes méthodologiques et des artefacts 6/ fait prendre conscience des gestes méthodologiques pour trouver le sens d'un mot</p> <p><u>ETAYAGE Langue/littérature</u> 7/ explique un mot stratégique pour orienter l'interprétation 8/ explique un mot en le situant dans l'explication de la phrase</p> <p><u>ETAYAGE Épistémologie de la littérature</u> 9/ verbalise le contexte disciplinaire littéraire dans lequel le problème lexique doit se résoudre.</p>
--

L'histogramme ci-dessous intitulé figure 4 récapitule le profil de chaque maître :

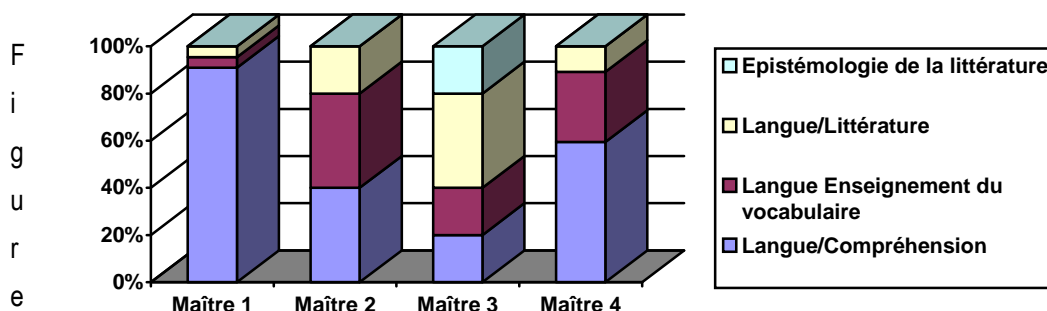


Figure 4. Récapitulatif des domaines de la discipline du français couverts par les quatre maîtres.

Quels sont les domaines de la discipline français couverts par les quatre maîtres ?

On a fait le compte total des occurrences des sous-tâches actualisées par chaque maître. On a regroupé les composantes des gestes professionnels selon le nombre d'occurrences dans les domaines répertoriant les activités spécifiques aux apprentissages. Elles correspondent aux configurations des enseignements à l'intérieur des contours disciplinaires de l'enseignement du français.

1/ On remarque que tous les maîtres mènent les gestes professionnels explication de mots *dans le domaine de la langue/compréhension*. A minima, cependant, en ce qui concerne le maître 3 Annick qui mène le geste professionnel explication de mots inclus dans le domaine de l'épistémologie de l'enseignement de la littérature.

Ils ont tous réservé une grande part de leur étayage en fonction du cadre linguistique langue/compréhension suivant en cela leurs préoccupations socioinstitutionnelles de mener un enseignement continué de la lecture.

2/ Mais les quatre maîtres ont mené des gestes professionnels qui constituaient l'étayage dans le *domaine langue/enseignement du vocabulaire* selon une importance contrastée. Le maître 1 Pierre s'y engage en faible proportion. C'est le maître 2 Dominique qui y consacre le plus grand nombre d'interventions. Le maître 3 Annick s'y engage en proportion notable, à hauteur relativement égale avec le maître 4 Jean-Luc.

La centration vers le *domaine disciplinaire de la langue/littérature* se répartit comme suit : le maître 1 Pierre suivi de près par le maître 4 Jean-Luc investissent le moins dans le domaine disciplinaire. Le maître 3 Annick intervient dans ce domaine dans la plus importante proportion suivi par le maître 2 Dominique.

Nous avons désigné par domaine disciplinaire de *l'épistémologie de la littérature*, ce qui est essentiellement concrétisé par le geste professionnel formulé par « *verbalise le contexte disciplinaire dans lequel le problème lexique doit se résoudre* ». Par exemple peu après la 10^{ème} minute, le maître 3 Annick fait associer des mots à propos de l'écoute du texte *Archimémé*. Il fait ainsi réaliser la tâche cognitive d'associer des mots à propos des mots du texte littéraire. Cette tâche associative mobilise une activité significative du cadre disciplinaire.

Quelle variété de gestes professionnels explication de mots pour chaque maître ?

La lecture de la figure révèle :

Deux catégories de gestes professionnels pour le maître 1 Pierre sont présentes dans l'étayage lexique : une catégorie étayage Langue/compréhension couplée à la catégorie étayage Langue /enseignement du vocabulaire.

Trois catégories de gestes professionnels sont investis pour le maître 2 Dominique les interventions relevant de l'étayage Langue/enseignement du vocabulaire, Langue/compréhension et Langue /littérature.

Le maître 3 Annick investit les quatre catégories. Lui seul introduit les gestes professionnels d'explication de mots en rapport avec le cadrage disciplinaire épistémologie de la littérature.

Ce qui corrobore la stratégie de ce maître qui, lors de la situation rencontre avec le texte investissait des régulations interactionnelles axées sur le modèle didactique littérature.

Trois catégories de gestes professionnels sont investis par le maître 4 Jean-Luc selon des interventions qui relèvent de l'étayage Langue/enseignement du vocabulaire, Langue /compréhension et Langue /littérature.

Ainsi l'histogramme intitulé figure 4 nous a livré une schématisation des composantes du style professionnel en rapport avec le cadre disciplinaire français que les maîtres ont actualisé à partir des gestes professionnels explication de mots. On a déjà pu prendre la mesure de la variété et de la différence des ajustements de chacun des maîtres dans la conduite de la tâche doxique *étude du lexique*.

Leur professionnalité diverge fortement à ce niveau.

3. Niveau 3 : la tâche lexique définie selon les formes énonciatives

Dans cette section, nous cherchons à décrire comment, quand le maître co-énonce l'explication du mot, il développe des manières de faire qui activent conjointement des conduites explicatives de la part des élèves. Nous avons avancé dans le paragraphe sur le modèle de l'agir enseignant que quand le maître explique des mots d'un texte littéraire dans une séance de lecture il mobilisait des traits du genre professionnel de l'explication de textes. Nous les avons repérés ici essentiellement à partir des modalités énonciatives du maître définies par les travaux d'A. Rabatel. Respectivement et pour notre part, nous définissons la *sur-énonciation*, quand le maître formule les contenus explicatifs sans prendre en compte les significations avancées par les élèves, la *sous-énonciation*, quand le maître fait une reprise des énoncés des élèves sans modifications développementales des contenus thématiques, et la *co-énonciation* quand il y a une reprise-modification/amplification d'une séquence de tour de paroles alternée entre le maître et les élèves. Mais nous complétons ci-dessous ces définitions.

Comment les maîtres modalisent-ils l'étayage de l'explication de mots du texte ?

Rappel théorique : de la co-énonciation à la sur énonciation

L'analyse des énoncés verbaux du maître est utile pour révéler sur le plan langagier la prise en charge énonciative effective des énoncés et la manière dont ils guident et surtout orientent les échanges.

Nous utilisons le concept de *la co et sur-énonciation* de A. Rabatel (2005) qui demande à être défini. Dans le cadre du polylogue engagé entre le maître et les élèves et leurs pairs, la co-énonciation construit des topiques ou thèmes de séquences discursives qui font l'objet de

négociations de redéfinitions continues entre les locuteurs. En s'appuyant sur le cadre théorique linguistique de A.Culioli (1990), A. Rabatel définit *la co-énonciation* comme la co-construction de significations produisant des topiques discursifs dans le cours des échanges. Mais les engagements du maître en situation sont soumis à sa culture professionnelle qui inclut les cadres d'enseignement disciplinaire ici de la lecture littéraire. Le maître est amené à se positionner dans une *sur-énonciation* dans laquelle il développe des opérations discursives sur le mode de l'explication, genre professionnel et discursif fortement ancré dans l'histoire de l'enseignement de la littérature.

On peut aussi supposer que les segments explicatifs seront marqués par le fait significatif par lequel le maître indique langagièrement qu'il adopte un point de vue de *sur-énonciation* afin de guider de façon ajustée les visées didactiques et pédagogiques relatives ici au lexique.

La nécessité magistrale d'expliquer les mots du texte caractérise *une sur-énonciation* par laquelle le maître adopte une posture énonciative que l'analyse de surface montre comme surplombante¹³⁵. La posture énonciative de *sur énonciation* met en lumière l'étayage très fin du maître. Nous reprenons l'hypothèse d' A. Rabatel qui est de dégager *la sur énonciation* de la gestion simple des places et des faces des locuteurs (Goffman, op.cit.). Cette analyse linguistique permet d'identifier les positionnements des maîtres par rapport au genre professionnel de l'explication de textes. On fait l'hypothèse que bien que décrite selon les doxas pédagogique constructivistes, les formes énonciatives de l'explication de textes à propos du lexique constitue une ressource possible pour les maîtres.

Quant à la co-énonciation, autre catégorie de posture énonciative relevée par A. Rabatel, nous l'intégrons en tant qu'indicateur de la conduite de la *tâche doxique étude du lexique* visant à décrire les conduites explicatives conjointes du maître et des élèves. Selon notre approche, nous en restons à définir la posture de *co-énonciation* du maître comme phénomène interactionnel maître/élèves qui contribue à construire des jalons énonciatifs. *La co-énonciation* pourrait être étudiée selon la dimension interactionnelle de l'oral. Ce qui pourrait montrer que la co- énonciation a une incidence positive pour réduire la communication inégale dans les rapports langagiers cognitifs et relationnels.

On a compris qu'à ce niveau 3 de l'analyse de la tâche *lexique* en rapport avec le genre professionnel de l'explication de textes comme possibilité didactique d'étayer la compréhension des mots par le maître, ce sont surtout les formes énonciatives conjointes des sous et sur- énonciation que l'on va chercher à commenter.

135 Ou surdéterminante par rapport à la classe de situation.

Principes méthodologiques de l'analyse : expliquer le mot Archimémé

Nous avons vu que le mot Archimémé que tous les enseignants ont choisi, recouvre un travail sémantique possible que les maîtres peuvent utiliser en tant que support de processus de partage de significations.

Le maître peut développer les objets d'enseignement en jeu dans la situation par une explication qu'il mène selon un format de communication monologique. Ou bien il peut faire le choix de la mener en demandant directement aux élèves de s'inscrire dans une co-formulation entre le maître et les autres élèves. On sait que l'acte de langage de l'explication introduit une rupture dans la dynamique de la genèse des significations. Une pause cognitive et discursive qui a une incidence sur la structuration des échanges. Le comportement observable du maître peut apparaître comme directif. Cependant il s'agit d'un genre de l'oral qui serait à développer.¹³⁶ Il recèle des constantes sous la forme d'une co-énonciation adaptée aux interactions effectives dans la situation d'échanges.

Notons que l'acte de langage d'expliquer se développe dans une phase d'élaboration du dialogue pédagogique. On peut y déceler une unité qui est un segment linguistique propre à l'explication dite pédagogique. Sachant que la communication dans un dialogue pédagogique à valeur de polylogue repose sur « *des configurations ponctuelles* » (Castel, 1990) sans doute difficiles à observer, on suppose que des segments explicatifs peuvent tout de même être saisis. Mais nous nous intéressons à présent à l'analyse de séquences explicatives présentes dans le déroulement de la séance.

- Analyse des postures énonciatives des quatre maîtres

Les extraits de verbatims qui portent sur le mot Archimémé sont censés mettre à jour les rôles cognitif et pragmatique des maîtres signalés par un des indicateurs langagiers que constitue la posture de la sur-énonciation.¹³⁷

Les critères retenus pour catégoriser les segments linguistiques explicatifs dans un dialogue didactique sont les suivants :

1/ la chose à expliquer : ici définir un terme Archimémé qui contient à la fois les marques de prénom, celle du surnom et de caractérisation de personnage. Enfin Archimémé contient la catégorie de l'arrière-grand-mère.

2/ ce qui est à l'origine de l'explication :

¹³⁶ Et ce, aussi bien pour le maître et les élèves.

¹³⁷ Rappelons que nous avons établi nos critères en les construisant au fur et à mesure de l'observation des données.

- une explication faite par le maître directement ou indirectement et explicitement ou implicitement.
- une explication demandée directement ou indirectement aux élèves.
- une posture énonciative sur-énonciative : étayage des procédures cognitives et étayage des procédures par rapport à la définition du mot.
- une posture co-énonciative sans étayage décelable dans les segments énonciatifs.
- une posture sous-énonciative sans étayage avec chevauchement des significations conduisant à un raté dans la production de significations partagées.

Quelle posture énonciative du maître 1 Pierre ?

Verbatim. Explication mot archimémé. M1 Pierre. (POSTETIVEM1Pierre, n°1).

Le maître	C'est quoi une arrière-grand-mère ? (<i>Discussion du groupe d'élèves</i>) Alors ?
Youssef	C'est la mère de sa mère
Un élève	C'est ? c'est la mère à son père et à sa mère
Le maître	Voilà c'est la mère de la grand-mère. C'est une jeune personne ?
Un élève	Une vieille
Les élèves	C'est une vieille
Un élève	Une âgée c'est une âgée
Le maître	En tous les cas c'est marqué que c'est une arrière-grand-mère et qu'est-ce qui sait que ça veut dire l'arrière-grand-mère éclate de rire en grelottant
Une élève	Elle rigole
Le maître	Comment ça ? C'est pas comme toi ?
Un élève	L'arrière-grand-mère éclate d'un rire en sanglotant
Le maître	Alors tu le fais ? pas en sanglotant en grelottant allez tu t'y mets

A 9 min 53¹³⁸ le maître 1 Pierre est installé avec quatre élèves autour d'une table. Ils ont chacun un exemplaire du texte photocopie d'*Archimémé* de B. Friot qu'ils ont surligné auparavant. Le reste des élèves de la classe est regroupé dans la classe.

138 Notons que nous avons inséré dans ces analyses une narration de cours d'action : en effet le positionnement énonciatif du maître s'inscrit d'après nous dans une situation globale de la situation de communication didactique où tous les signes non verbaux et verbaux peuvent signifier.

Le maître 1 Pierre interroge le groupe d'élèves à propos du mot arrière-grand-mère après avoir lu à haute voix un extrait précédent du texte. Le maître lit en suivant avec son doigt le texte. Il questionne, *maître : c'est quoi une arrière-grand-mère ?* Le groupe réagit. Les élèves interviennent en faisant chevaucher leurs énoncés. Le maître désigne alors avec son index un élève du groupe à sa gauche tandis que ce sont les deux élèves à sa droite qui interviennent pour donner une définition du sens d'arrière grand-mère. Le maître valide. A 10 min 14, le maître relance une question : *c'est une jeune personne ?* L'ensemble du groupe fait fuser des réponses. Le maître désigne un élève à gauche mais ce sont les deux élèves à sa droite, les mêmes que précédemment, qui répondent. Leurs réponses sont validées par le maître qui fait un retour au texte. Le maître demande à expliquer un extrait du texte regroupant l'expression *éclater d'un rire grelottant*. Il pointe vers un élève à sa gauche. Mais un élève à la droite du maître en se rejetant en arrière et en imitant en sourdine un rire d'arrière gorge illustre l'expression tandis que son camarade énonce *elle rigole*. Le maître se tourne alors vers les deux élèves à sa droite et demande à celui qui a traduit corporellement l'expression, de la refaire. L'élève hésite à obtempérer à cette demande. L'autre élève relit à haute voix l'expression tandis que le maître lui tape sur l'avant bras. Il lui demande de produire une illustration de cette expression. Un peu gêné, l'élève exprime un sourire et un bruit atténué de rire aigu.¹³⁹

L'extrait regroupe les échanges entre le maître 1 Pierre et un groupe d'élèves chargé de lire à haute voix les paroles du personnage Archimémé. La tâche principale est de repérer les traits définitionnels du personnage principal du récit *Archimémé*. On examine les interventions du maître qui illustrent ce que nous appelons l'étayage du format explicatif basé sur la sur-énonciation. Le maître adopte une posture de sur-énonciateur. Il rapporte le propos précédent de l'élève à un savoir de référence. Ainsi il reformule l'énoncé de l'élève en l'inscrivant dans une catégorie générique. Le maître indique que le texte mentionne le terme d'arrière grand-mère. Il demande à l'expliquer : *c'est une jeune personne ?* On a une intervention de type pragmatique par lequel le maître mentionne un terme référentiel qui va au-delà des contenus propositionnels avancés par les élèves.

Le maître progresse dans l'étayage explicatif. Il intervient toujours dans la posture de sur-énonciation dans les deux types de rôles cognitifs et pragmatiques. En effet, il va plus loin en indiquant aux élèves un travail d'élucidation du terme Archimémé en citant une proposition extraite d'une phrase du texte. Celle-ci donne des informations sur le comportement du personnage à propos de sa manière de rire. Le maître joue son rôle pragmatique en initiant une comparaison avec une posture possible d'un élève. La réponse de l'élève se fait par une

139 Comme dans l'analyse de narration de cours d'action que nous avons déjà effectué nous incluons dans nos analyses linguistiques des notations sur le langage non verbal des acteurs. Ici l'index du maître pointé en direction des élèves peut contribuer à saisir les modes de relations entre les interlocuteurs dans l'observation d'une posture sur énonciative.

expression résumant la proposition décrivant le comportement d'Archimémé. Il s'agit d'une reformulation *elle rigole*.

Le maître insiste encore dans son rôle pragmatique en demandant à l'élève de reprendre l'énoncé cité. L'élève le reformule en ajoutant un contenu propositionnel qui ajoute un sème de tristesse par l'expression *en sanglotant*. Le maître n'invalide pas cet énoncé. En fin d'extrait, il demande de le mettre à l'épreuve de l'interprétation de la lecture à haute voix.

En bilan pour le maître 1 Pierre, on a un ensemble de traits langagiers par rapport à l'étayage explicatif du maître qu'il est possible d'analyser en tant que sur-énonciation. Premièrement, c'est le maître qui mène la dynamique de l'explication en tablant tour à tour sur les fonctions cognitive et pragmatique de ses interventions.

Deuxièmement, la visée explicative se concrétise par la production langagière de significations autour du terme d'Archimémé. Le maître guide les interactions selon le principe cognitif de la connotation lexicale. Le contenu propositionnel donné par l'élève à propos de la métaphore *voix grelottante* prolonge la relance du maître. Néanmoins, il suspend son étayage langagier et le mode de sur énonciation. Il transfère sa posture surplombante langagière vers une nouvelle consigne qui donne l'occasion à l'élève de faire une interprétation de cette métaphore par le mode d'interprétation analytique non verbal : la lecture à haute voix. Ainsi on note l'unique occurrence, par laquelle l'explication est demandée ici indirectement par le maître.

Quelle posture énonciative du maître 2 Dominique ?

Verbatim Explication mot archimémé. M2, Dominique. (POSTETIVEM2Dominique, n°1).

Début de la séance

1- Le maître : On va commencer on va commencer par le travail que vous aviez à faire à la maison à propos d'un mot que vous aviez à chercher vous pouvez le ressortir sur votre cahier de littérature ceux qui ont fait leurs travail vous pouvez sortir le cahier de littérature (*Le maître désigne le tableau*) vous donnez les mots et je les écris et en même temps que vous donnez les mots je les écris vous donnez une explication comme on avait demandé de le chercher euh Pierre

Pierre : Euh archiduc

Le maître : Vas-y

Pierre : c'est un titre des princes des princes de la maison d'Autriche

Le maître : D'accord Julien

Julien : architectonect archi c'est un terme architectonique qui a un rapport avec les architectes avec les pierres

Emma : Architecte

Le maître : Emma oui et ? pardon architecte architecte On écoute Clémence

Clémence : architecte et archiver les documents anciens

Antoine : un archi trave

Le maître : Pardon j'ai pas entendu le mot c'est un terme d'architecture ? Tu sais ce qu'il signifie ?

Antoine : J'ai pas trouvé euh j'ai pas cherché +++ y avait pas dans la définition

Le maître : Tu l'as pas trouvé dans le dictionnaire mais je crois que quelqu'un l'a trouvé

Mehdi : L'intérieur de l'entablement

Le maître : Et l'entablement tu sais ce que c'est ?

Mehdi : Non je ne sais pas

Le maître : (*Rires*) Non d'accord ! Marie Galante

Marie Galante : architecte comme un maçon c'est quelqu'un qui construit une maison

Les autres : Oh !

Le maître : Hop règle de la classe si on a quelque chose à dire on lève la main. Raphaëla tu peux en donner une petite définition un tout petit peu plus fort Emma c'est important pour les accords Antoine architectural archi travail c'est un terrain d'architecture

Marie-Galante : architecte ça c'est celui qui construit le reste c'est là que j'ai le même que Raphaëla c'est un bâtiment qui se construit et d'architecture

Le maître : c'est ce qui d'accord archiprêtre archi parmentier ? sais pas archi parmentier y a un mot que vous n'avez pas indiqué un mot que vous n'avez pas signalé chut c'est moi qui ai la parole pour l'instant il est écrit derrière chut c'est moi qui ai la parole pour l'instant il est écrit derrière un mot je vais vous demander sur le cahier de littérature de marquer la date jeudi 21 octobre et d'expliquer en une phrase le mot qui se trouve ici la consigne.

12 minutes

A 9 min 10, le maître 2 Dominique est avec une craie à la main devant le tableau qu'il a préparé en le divisant en deux colonnes. Il donne la consigne suivante : livrer les définitions de mots contenant le préfixe archi cherché en devoirs par les élèves. Le maître désigne l'élève Pierre qui lit sa définition sur son cahier de brouillon. Le maître inscrit sur le tableau le mot *archiduc*. Les autres élèves écoutent et observent ces interactions. Certains lèvent le doigt pour être interrogés. A 10 min 30, le maître se déplace dans la travée jusqu'à la table d'un élève qui s'est levé. Le maître remet en place les affaires éparpillées par l'élève. Puis le maître retourne devant le tableau sur lequel il inscrit les différents mots énoncés par les élèves. Plusieurs colonnes se remplissent une première avec les mots inscrits sous cette orthographe *archipelle, architecte*. Une deuxième colonne recense *archiduc, architrave archiprêtre*. Aucun commentaire sur le sens des mots et des définitions n'est effectué par le maître.¹⁴⁰ A 10 min 39 Mehdi donne la définition du mot *architrave* donné par Antoine *l'intérieur de l'entablement*. Le maître s'enquiert du sens de ce mot auprès de Mehdi qui avance qu'il ne le connaît pas. Le maître laisse en suspens la signification. A 10 min 58, le maître fait un rappel à l'ordre. Un élève propose le mot *archinul* que le maître répète puis va l'inscrire au tableau. Une autre élève propose *archiparmentier*. Le maître négocie avec quelques autres élèves la prononciation et l'écriture correctes de ce mot. Le maître inscrit ce mot dans un angle du

140 Le maître conduit un dispositif lexicale recommandé par les Instructions Officielles 2002 et désigné par « *la cueillette de mots* ». Les élèves effectuent de manière encore plus spécifique des manipulations de dérivation à partir du préfixe archi et qu'ils ont vérifié dans le dictionnaire.

tableau où se trouve déjà regroupé *archinul*. A 12 min, le maître formule une nouvelle consigne de travail à la classe à propos d'une recherche à faire sur le mot Archimémé qui se trouve noté sur une feuille retournée, accrochée dans l'angle droit du tableau.

Ce premier extrait n'indique pas particulièrement la posture de sur-énonciation du maître 2 Dominique. La prise en charge énonciative des énoncés par le maître consiste à mettre en scène les contenus propositionnels choisis et ciblés par les élèves dans leur travail préalable de recherche dans le dictionnaire. Le maître ne reformule pas les énoncés des élèves, il s'assure de la bonne diffusion de la circulation des différents mots trouvés par chaque élève. En suivant les catégorisations d'A. Rabatel, le maître adopte ici une posture énonciative de co-énonciation. Mais est-ce le cas pour d'autres extraits ?

Verbatim.Explication mot archimémé.M2Dominique.(POSTETIVEM2Dominique,n°2).

Le maître : votre lecture hum Raphaëla ?
Raphaëla : archi mémé c'est une superbe mémé
Le maître : superbe c'est ça que tu écris ? Camille
Camille : euh archi mémé c'est une mémé très forte
Sébastien : archi mémé c'est une mémé une Mamie rires
Julien : moi hum il me semble une mémé c'est une Mamie qui a beaucoup de petits-enfants
Le maître : d'accord
Lena : je pense que ça n'existe pas rires
Le maître : d'accord
Antoine : moi je dis moi je dis que ça n'existe pas dans le dictionnaire par exemple pour rigoler
Le maître : et moi tu sais ce que tu vas me faire tu vas me lire ce que tu as écrits
Antoine : ben j'ai pas eu le temps de l'écrire
Le maître : d'accord Antoine
Celia : c'est une mémé très vieille
Mamadou : c'est une mémé qui a plus que 100 ans
Angelo : c'est une mémé qui est super cool rires
Mohamed : peut être que c'est une mémé qui vend des choses
Le maître : D'accord On écoute Pierre
Pierre : c'est quelqu'un qu'est une mémé
Le maître : une personne qu'est une mémé d'accord
Gaëlle : c'est une personne qui arrête pas de faire rire des enfants
Le maître : d'accord Marie-Galante
Marie-Galante : j'ai pas écrit mais je pense...
Le maître : Ah ! alors Alizée
Alizée : euh une superbe mémé très bête rires

Dans ce second extrait, le maître 2 Dominique se trouve devant le tableau où est accrochée la feuille retournée. Au-dessus de celle-ci, il a écrit la consigne suivante : *donne ton explication du mot suivant*. Le maître 2 passe en revue les affaires que les élèves doivent se procurer pour réaliser l'activité cahier de littérature et stylo. Après avoir fait la demande gestuelle et verbalisée de lever le doigt pour un élève qui veut intervenir, le maître annonce que c'est lui qui a la parole à ce moment des échanges. Le maître 2 va préciser l'activité à réaliser en insistant sur l'activité d'expliquer. Pour cela il relit la consigne qui contient le mot explication. Le maître 2 Dominique reformule l'injonction *donne ton explication* puis ajoute à l'ensemble de la classe *l'explication que vous supposez être la bonne*. On remarque qu'il

fait alterner l'adresse de la consigne individuelle et collective actualisé par le pronom personnel *tu* puis par *vous*. Pendant que les élèves écrivent des énoncés à visée « explicative » sur le cahier de littérature, le maître annonce à voix basse qu'il va distribuer une feuille qui n'est pas à retourner.

A 13 min 53, le maître avant de désigner Raphaëla énonce *on va voir vos productions de lecture*. A 17 min 14, les élèves ont pu lire le texte *Archimémé* qui se trouvait sur la feuille individuelle distribuée. Le maître a ouvert les deux battants du tableau intérieur pour laisser découvrir un ensemble de consignes qui ont un rapport avec leur travail d'écriture basé sur la production d'une conversation téléphonique entre les deux personnages, Archimémé et Baptiste. Le maître 2 alors questionne l'ensemble de la classe sur le sens du mot une Archimémé. Le maître 2 Dominique ici donne pour tâche à la 12^{ème} minute de la séance d'expliquer par écrit le mot Archimémé qu'il a inscrit au tableau. Les élèves proposent leur définition marquée par la tournure syntaxique du présentatif *c'est*, repris par quatre élèves successivement.

A partir de Lena puis d'Antoine, il y a une formulation de la définition sous forme de modalisateurs dans un registre d'adresse pragmatique. Lena rend compte d'un jugement sur la discrimination de la réalité et du monde fictif auquel appartient le personnage de fiction. Antoine reprend cette idée et montre l'inutilité du dictionnaire pour définir le mot Archimémé. Ces deux élèves anticipent la production de significations du texte à lire en formulant leur compréhension de ce que le mot effectue comme marquage de la fiction. Ils ont perçu que le mot se constituait dans un assemblage sémiotique littéraire qui rendait dans une certaine mesure inutile la recherche lexicale demandée par le maître. Ces interventions sont réorientées par le maître par le fait qu'il fait poursuivre la tâche de lire les définitions écrites élaborées par les autres élèves.

Ces derniers indiquent successivement le degré de vieillesse suivi par le sème d'un des traits de la jeunesse le mot *cool*. Cette qualification provoque le rire de la classe car elle témoigne d'un sens associatif des jeunes lecteurs qui déjouent les stéréotypes de personnages de fiction.

On remarque également le fait que la tournure syntaxique reprend le présentatif des premières interventions. L'intervention de Mohamed n'est pas reprise par le maître. Au niveau de la production de significations, on note l'aléatoire de l'association dans l'énoncé de Pierre *qui vend des choses* mais qui reprend la base sémantique commune abordée précédemment, en rappelant le sème fondamental de la vieillesse contenu dans le caractérisant *une mémé*.

Enfin dans les derniers tours de parole de cette séquence d'extraits, on retient une signification complémentaire à la précédente. Il y a une insistance non plus sur la base du dérivé *mémé* qui devient alors un constituant morphologique de personne mais on remarque une définition qualifiante à partir de la subordonnée relative en tant que personnage de fiction destinée à amuser les enfants : Gaëlle *qui n'arrête pas de faire rire les enfant*. C'est Alizée,

deux tours de parole plus loin, qui interprète ce dernier énoncé pour grossir le trait d'Archimémé en évoquant le trait de la bêtise.

Cet extrait du maître 2 Dominique permet de rendre compte de la trame d'un polylogue effectif régulé par le maître. Sur 25 tours de parole, on a noté six prises de parole du maître contenant des formules qui valident les contenus propositionnels de chacun des élèves. Là encore le maître semble s'intéresser avant tout à des interactions polylogales dans lesquelles le dialogisme intersubjectif entre les élèves se démultiplie. La fonction pragmatique semble dominer dans la conduite des interventions explicatives des élèves autour du mot Archimémé.

Le maître 2 Dominique adopte selon nos critères une posture énonciative de co-énonciation qui se caractérise par une approche interactionnelle de l'oral qu'on qualifie d'harmonieuse sur un plan pédagogique. Mais on ne se risque pas ici à faire une remarque sur sa gestion de la tâche lexicale et ses effets sur l'appropriation de la tâche par les élèves.

Un troisième extrait est nécessaire pour explorer l'analyse de la posture de sur énonciation du maître 2.

Verbatim.Explication mot archimémé. M2 Dominique. (POSTETIVEM2 Dominique, n°3).

Le maître : D'accord vous baissez les mains vous allez nous allons avoir quelques minutes pour lire le texte qui se trouve sur la feuille c'est parti
Le maître frappe dans ses mains lecture jusqu'à 17 minutes 14
Le maître : est-ce que en lisant le texte vous avez pu davantage comprendre ce que pouvait être une archi mémé au moins dans ce texte ?
un élève : j'ai pas tout lu
Le maître: Alexandre
Alexandre : une mémé qui est dans une maison de retraite
Le maître : où est-ce que tu le vois ça ?
Alexandre : Ben là
Le maître : alors regarde tu dis là vous avez remarqué qu'il y a des petits numéros qui correspondent au texte alors Alexandre dis le numéro du morceau dans lequel tu es
un élève : j'ai tout fini.
Le maître: dans quel morceau tu as eu le renseignement de la maison de retraite ?
Alexandre : dans le premier paragraphe
Le maître : le premier tu cherches si quelqu'un d'autre a trouvé le renseignement oui Mathilde
Mathilde : il se trouve le premier paragraphe à la troisième ligne
Le maître : vas-y tu nous lis le passage
Mathilde : Je lis jusqu'à ?
Le maître : oui l'endroit où tu as le renseignement
Mathilde : elle lit *Baptiste Stéphanie et sa mère sont allés à la maison de retraite pour rendre visite à archi mémé*
Le maître : d'accord donc premier renseignement qu' Alexandre nous apporte sur Archimémé c'est une mémé qui se trouve dans la maison de retraite d'autres informations ? oui Sébastien
Sébastien : c'est une mémé une arrière-grand-mère
Le maître : à quel endroit tu vois ça ?
Sébastien : à la cinquième ligne
Sébastien lit : on l'appelle dans la famille l'arrière-grand-mère de 89 ans
Le maître : d'accord d'autres renseignements sur Archimémé ? Oui Léna ?
Léna : On a affaire à une histoire on a donné ce nom à une histoire
Le maître : c'est-à-dire précise ?

Léna : c'est-à-dire c'est qu'on a écrit c'est comme si j'avais fait un album si j'avais écrit et eh bien archi mémé

Le maître : si on veut aider Léna sur ce point si on donne un nom à une histoire ce nom comment on l'appelle ? Quand on donne un nom à une l'histoire on dit le titre ici tu peux dire que le nom archi mémé qu'on a donné à l'histoire d'accord alors c'est le titre alors..

Observons tout d'abord une généralité sur cet extrait : le maître 2 Dominique initie dans ce passage la moitié des tours de parole sur un ensemble de 25 tours de parole. Il semble aussi que le maître se positionne par l'interjection *d'accord* en tant que garant de la vérité des propos formulés par les élèves. Puis le contenu propositionnel du maître formule sa préoccupation de déterminer la tâche cognitive d'élucider le terme Archimémé.

Il adopte la posture de sur-énonciation selon ses propres modalités : en construisant explicitement pour la classe un premier domaine de savoirs de référence à partager. Il le fait selon un acte de langage performatif *vous avez pu davantage comprendre*. Le processus d'explication est mis en évidence à travers le pointage des apports au niveau des informations trouvées et du contributeur de cet apport d'Alexandre. *Le maître : premier renseignement qu'Alexandre nous apporte sur Archimémé c'est une mémé qui se trouve dans la maison de retraite.*

Par ailleurs, le maître 2 Dominique met en perspective la conduite d'expliquer en signalant une demande d'explication de la part de Léna qu'il adresse à la classe. *Le maître : si on veut aider Léna sur ce point.* Effectivement Léna a introduit le rapport entre le nom Archimémé et le titre : *Léna on a donné ce nom à l'histoire.*

Le maître 2 formule alors une demande d'explication que l'élève Léna n'a qu'implicitement évoquée. *Le maître : si on donne un nom à une histoire ce nom comment on l'appelle ? quand on donne un nom à une l'histoire.* On peut se demander si l'élève cherchait vraiment à ce que le maître lui rappelle le mot titre. Léna voulait-elle expliquer qu'il y avait une forte charge sémantique sur le mot archimémé qui se trouvait en titre ? A la fin de son énoncé : *si on donne un nom à une histoire ce nom comment on l'appelle ? quand on donne un nom à une l'histoire oui dis le le titre ici tu peux dire que le nom archi mémé qu'on a donné à l'histoire d'accord alors c'est le titre sur le cahier de littérature .* Le maître 2 Dominique remplit la demande d'explication qu'il avait faite à la classe en répondant par le mot titre attendu. Le maître indique le trait définitoire du titre d'un récit et par là adopte une posture métacognitive qui fait partie selon nous de la sur-énonciation. Car comme précédemment, le maître relève un contenu propositionnel énoncé par un élève. Il le reformule en donnant à son énoncé une valeur de vérité issue de son discours de présentation. Ainsi le maître s'inscrit en tant que pôle de savoir de référence qu'il ratifie selon une validation positive. Celle-ci met à jour une action d'institutionnalisation qui se définit en tant que mise en place discursive et évaluative du savoir.

En bilan, on a un ensemble de faits significatifs par rapport à l'étayage explicatif du maître 2 Dominique.

– Premièrement, le maître mène la dynamique de l'explication de façon plus indirecte que le maître 1. En effet, nous avons suivi les mouvements de co-énonciation qui se sont avérés saillants dans les premiers échanges analysés. Il est apparu qu'on a eu affaire à ce que A. Rabatel désigne par « *la co-construction d'un point de vue commun qui les engageait en tant qu'énonciateurs* » (2004, Ibidem).

– Deuxièmement, nous pouvons analyser la posture du maître 2 Dominique en tant que posture apparente de sous-énonciateur. Et ce faisant, on met en valeur l'étayage fin et précis du maître sur le plan cognitif et pragmatique. Il n'est pas rare que les maîtres expérimentés prennent soin de « suivre » les contenus propositionnels des élèves. Il s'agit d'une conduite de « *maître ignorant* » (Rancière, 2004) adoptée dans le contrat didactique et pédagogique qui assure la dévolution de l'initiative heuristique aux élèves.

Le point de vue de co-énonciation est le résultat de la modélisation de la tâche spécifique, *conduire des explications*. Dans le premier extrait choisi, la tâche des élèves de rapporter des définitions lues dans le dictionnaire et de les mettre en partage pour le maître. Dans le second extrait, la tâche des élèves de définir le personnage d'Archimémé avec le présentatif s'actualise dans les actes de définition successifs pris uniformément par chacun des interactants / élèves.

Par ailleurs, l'intervention paraphrastique du maître 2 se présente comme un contenu propositionnel qui prend la place des énoncés antérieurs et même bien antérieurs à ceux de Léna. Dès lors que le maître interpelle les énoncés d'élèves qui avancent des contenus propositionnels à propos du double statut du surnom Archimémé en tant que nom de personnage et de titre de la nouvelle, le maître 2 Dominique reformule les significations produites. De nature métalinguistique, nous les interprétons comme des indicateurs de la posture de sur-énonciation adoptée par le maître. Elles assurent ici la fonction cognitive en ce qu'elle désigne des savoirs. En résumé, le maître 2 Dominique pilote l'étayage de ces tâches selon les deux modes cognitifs et pragmatiques. Ils permettent de qualifier l'étayage en sur-énonciation qui comme nous l'avons vu est la posture d'un maître qui garantit un guidage fin sans préjuger de son rattachement au genre professionnel de l'explication de textes.

Quelle posture énonciative du maître 3 Annick ?

Verbatim.Explicationmotarchimémé.M3Annick. (POSTETIVEM3Annick, n°1).

<p>Le maître : est-ce que vous avez écouté toutes les idées ou bien toutes les idées sont parties de la main alors tu penses quoi alors pour toi archimémé tu la voyais comment alors ? Pauline : Ben euh je la vois vieille mais en plus</p>

Le maître : on l'imagine vieille
 Pauline : qui est assez seule qui est triste d'être un peu sur son fauteuil comme ça grimaces à sa patience la je sais pas qui veut pas trop parler et en même temps quand je la vois qui joue à la game boy je me le dis qu'elle est curieuse elle est volontaire
 Le maître : d'accord elle est à la fois vieille volontaire ça toujours dans la même idée que Sarah qui est un petit peu comme ça et à l'inverse sais pas oui Agathe ?
 Agathe : j'ai mis euh
 Le maître : laisse la feuille
 Agathe : alors j'ai mis l a mémé qui sale caractère ça rejoint mais en fait j'ai j'ai imaginé qu'il était assis il dit rien et puis d'un coup il part comme ça et la mémé qui avait sale caractère devient en gros sourire j'ai mis une super mémé sympa je sais pas mais qu'elle devient une supermémé un peu plus dynamique
 Le maître : alors sympa dynamique
 Agathe : j'ai mis //... une super mémé elle veut montrer sa bonté et sa gentillesse envers Baptiste parce que quand la maman et sa soeur elles rentrent et qu'elle leur montre moi j'ai mis qu'elle avait pas trop bon caractère et puis après j'ai mis qu'elle pouvait être très gentille mais aussi//... (*sourire de la part d'Agathe*) ignoble
 rires des élèves
 Le maître : oui ignoble tu crois que ça va jusque-là quand même alors les autres vous en pensez quoi ?
 Agathe : non
 Le maître : alors d'Archimémé mais vous en pensez quoi de cette Archimémé mais alors allez oui si si ce que tu en penses recoupe ce qu'a dit Agathe tu peux dire un peu différemment
 Une élève : oui alors moi je me suis imaginée Archimémé un p'tit peu je me suis imaginé
 Le maître : Ouais
 Une élève : Elle avait franchement un sale caractère parce que je sais pas moi j'ai trouvé qu'elle aimait pas tous les enfants je sais pas ça me rappelle aussi un film je sais plus c'est qui qui l'a fait là elle. veut montrer qu'elle est méchante elle montre à tout le monde mais quand elle rencontre le petit elle change elle aime plus la
 Le maître : D'accord.

A 18 minutes 55 secondes, Pauline est en train de lire les annotations qu'elle a écrites à propos du personnage Archimémé. Le maître 3 Annick a sollicité Pauline à la suite d'autres élèves qui ont eux aussi livré des commentaires sur le personnage Archimémé. La majorité des contenus des commentaires des élèves sont du type de qualification physique et morale d'Archimémé. Le maître pointe des reformulations qui catégorisent des significations dans lesquelles apparaît les mots comme *vieille dame volontaire* que le maître amalgame aux propos antérieurs d'une autre élève Sarah : *ça c'est toujours dans la même idée que Sarah*. Le maître donne ensuite la parole à Agathe qui développe aussi ses qualifications personnelles sur Archimémé. Cette élève finit par qualifier Archimémé *d'ignoble* qui suscite une validation négative de la part du maître. Celui-ci interpelle le point de vue de la classe sur ce qualificatif hyperbolique.

Examinons ce premier extrait selon la perspective de la co-énonciation en cherchant à repérer des indicateurs de sur-énonciation du maître 3 Annick. Plusieurs éléments structurent cet extrait. Le maître 3 Annick intervient en cadrant sa demande de façon explicite sur le mode du cognitif et du pragmatique. Ce qui donne une tâche complexe à mener pour les élèves qui semblent « dominés » par cette double demande. Par exemple : *Le maître : est-ce que vous*

avez écouté toutes les idées ou bien toutes les idées sont parties de la main alors tu penses quoi alors pour toi Archimémé tu la voyais comment alors ? paraît dans le même énoncé une posture métacognitive sur la tâche des élèves à s'insérer dans le dialogisme inhérent à la situation de communication. La dimension réflexive est prolongée par le maître qui étaye en formulant dans les mêmes termes à nouveau la demande cognitive de définir des traits caractéristiques d'Archimémé. Néanmoins, les connecteurs *alors* donnent une dimension 1/ rétrospective : évocation des commentaires faits à propos d'Archimémé, 2/ prospective, détermination de la relance sur des nouveaux contenus propositionnels à produire.

En ce qui concerne les reprises paraphrastiques de validation plus ou moins ouverte des énoncés des élèves, le verbatim du maître ne présente pas des énoncés complets et autonomes.

Il y a une demande d'approfondissement quand le maître 3 adopte une formulation paraphrastique structurée syntaxiquement de façon similaire : *Le maître : d'accord elle est à la fois vieille volontaire ça toujours dans la même idée que Sarah qui est un petit peu comme ça et à l'inverse sais pas oui Agathe ? Le maître : oui ignoble tu crois que ça va jusque là quand même alors les autres vous en pensez quoi ?* Ces deux énoncés sont l'occasion pour le maître de structurer les échanges selon la formule de l'échange triadique ¹⁴¹ en deux temps : il y a reprise d'une partie des énoncés antérieurs ; puis un rappel du fil du raisonnement relié à des énoncés d'élèves *dans la même idée que Sarah* ; puis relance en direction de la classe pour tirer parti de ce qui vient d'être présenté et pour développer d'autres prises de parole.

Son mode d'intervention relève de la sur-énonciation menée cependant de façon indirecte car il réunit les fils du polylogue explicatif de l'ensemble des intervenants/élèves.

Verbatim.Explicationmotarchimémé.M3Annick. (POSTETIVEM3Annick, n°2).

<p>Une élève : J'ai marqué on dit qu'elle est méchante mais en fait elle est généreuse Le maître : Alors c'est un peu comme si toi tu disais et Évelyne si tu veux parler tu lèves la main et on t'écoute y a en qui disent qu'elle est méchante et puis qu'après elle est heureuse je sais pas sur quoi vous vous basez pour dire tout ça peut-être que tu parlais de ça avec elle ? Evelyne : Mais je vais expliquer Oui que Archimémé en fait dans la vie les mémés ben elles connaissent elles se renseignent pour leurs petits-enfants elle se renseigne bien mais là pour Archimémé quand je me suis aperçu qu'elle connaissait pas la game boy c'est une autre chose et la couleur la normalement elle pouvait connaître Le maître : Elle pouvait pas quoi. J'ai pas entendu Evelyne : Que avant la télé elle était en noir et blanc Le maître : Tu pensais qu'elle pouvait pas connaître la game boy ? Evelyne : Si elle pouvait connaître mais la famille elle pouvait juste l'avoir dans la famille Le maître : Ah oui est ce que c'est vraiment important comme détail pour histoire ? Les élèves : Non</p>
--

Ce deuxième extrait rend compte de la posture énonciative en sur-énonciation déjà qualifiée de prototypique du maître 3 Annick. Et ce, à travers la recension du maître sur les qualifiants

141 C'est un échange typique de la maïeutique avec question du maître, réponse de l'élève / validation et nouvelle question du maître.

attribués par les élèves sur Archimémé. Le maître met en évidence le groupement sémantique construit par les contenus propositionnels des élèves. Le connecteur déjà utilisé comme *alors* joue leur rôle de connexion avec les énoncés précédents. Mais ils permettent aussi au maître d'engager la reformulation qui le positionne en tant que sur-énonciateur. D'ailleurs à la clôture de la séquence le maître intervient en disant : *Le maître : ah oui est-ce que c'est vraiment important comme détail pour histoire ?* La formulation sous forme de question rhétorique montre que le maître relance une posture analytique sur le contenu propositionnel. Le maître se positionne comme étant habilité à dégager la signification nécessaire de celle qui mène à une impasse. Le maître 3 se fait ici « orientateur » des contenus propositionnels en insistant sur « *son rôle ratificateur et initiatif* » (Gaudin, 2005). En bref, le maître enseigne.

En bilan pour le maître 3, on a un ensemble de traits marquants par rapport à l'étayage explicatif magistral qu'il est possible d'analyser en tant que sur-énonciation. Cependant nous notons quelques différences avec les maîtres 1 et 2.

La visée explicative du maître 3 Annick se concrétise par l'adoption d'un format d'étayage habituel qui valide et demande un approfondissement. Le maître 3 ne s'appuie ainsi qu'en partie sur les énoncés des élèves. Mais le format syntaxique de questions réponses structure fortement l'avancée pas à pas de production de significations. Il y a une modélisation à partir des contenus propositionnels. Le maître 3 met en doute sous forme de questionnement le contenu des propositions des élèves qui interroge l'orientation explicative des tours de parole. Par ailleurs, l'échange dialogué est souvent adressé soit à un élève ou à quelques élèves en particulier. On se reportera aux annexes qui regroupent les auto-confrontations des élèves des classes des quatre maîtres. Elles recensent ce que les élèves du maître 3 peuvent évoquer à propos de leur expérience du dialogue scolaire dans la séance de lecture du texte littéraire. Certains élèves notent que le travail du maître consiste principalement à vérifier la compréhension du texte. Ils mettent en évidence que la demande magistrale à l'ensemble de la classe tout au long de la séance à propos de la compréhension a pour conséquence que les élèves ont à *se mettre au rythme des autres*. Il y aurait donc conscience de la posture sous-énonciative induite par les échanges autour du texte à lire.

Quelle posture énonciative du maître 4 Jean-Luc?

Verbatim.Explicationmotarchimémé.M4Jean-Luc. (POSTETIVEM4Jean-Luc, n°1).

Le maître : et Archimémé ça veut dire quoi Archimémé ?

Un élève : c'est une mémé qui est très vieille

Le maître : et pourquoi ?

Une élève : parce qu'elle a 99 ans

Le maître : oui OK c'est parce que tu as lu le texte tu as raison parce que dans Archimémé y a mémé le texte va parler d'une vieille grand-mère

Dans ce premier extrait, le maître 4 Jean-Luc a laissé auparavant un court moment de lecture individuelle du texte *Archimémé* par les élèves. Debout devant les groupes d'élèves attablés, il intervient pour annoncer que la lecture silencieuse est interrompue et que les élèves vont avoir à lire à haute voix le texte chacun leur tour. Alors qu'il est en train de demander quel élève va lire dans l'ordre préétabli, le maître s'aperçoit que l'élève désigné a déjà lu : il se ravise sur les informations fournies par une autre élève et désigne Oubey comme lecteur. Celui-ci débute la lecture à haute voix en suivant le texte. Toujours debout avec la feuille du texte à la main, le maître suit en posture de lecteur la lecture à haute voix d'Oubey. Quelques minutes après, le maître pose frontalement la question à l'ensemble des élèves d'expliquer qui est Archimémé. Un élève donne des indications sur l'âge avancé du personnage. A quoi le maître fait remarquer qu'il a puisé directement l'information dans le texte. Aucune autre explication lexicale n'est fournie par le maître qui est sollicité par une élève, se préoccupant de la désignation du prochain élève lecteur à haute voix. Le maître minimise l'importance de la désignation du lecteur mais marque sa préoccupation de débiter la lecture collective du début de texte.

Nous avons relevé un bref extrait pour le maître 4 parce qu'il traite en début de séance de la définition demandée par le maître aux élèves. Le maître ici se contente de poser une question. Le trait sémantique de la vieillesse est fourni par un élève. Il est validé par le maître qui relance une question sur le plan cognitif. L'indication de l'âge du personnage suffit à ce que le maître valide ce nouveau contenu propositionnel. Puis dans la même intervention, le maître rapporte les informations des élèves. Ensuite il les réoriente sur la démarche de raisonnement déductif. L'élève répond à cette demande en répétant le connecteur *parce que*. Dans ce premier extrait, le maître 4 insiste donc pour mettre en évidence chez les élèves, le rôle structurant sur le plan du raisonnement de l'activité définitionnelle.

Verbatim.Explication mot archimémé.M4Jean-Luc. (POSTETIVEM4Jean-Luc, n°2).

<p>Le maître : Ah!// qu'est ce qu'elle a fait la mamie ? Hélène : elle a dit euh/...chez... Le maître : qu'est-ce qu'elle a fait ? Hélène : elle a dit c'est pas un cadeau de rester avec moi Le maître : elle est toute triste c'est ça ? <i>(Hélène griffonne sur une feuille et répond un oui timide)</i> Le maître : relis moi la phrase là /l'arrière-grand-mère /Mélanie recherche la phrase ! <i>(Sa voisine lui indique la ligne)</i> Hélène : l'arrière-grand-mère d'un rire grelottant Le maître : elle est toute triste hein ? relis la phrase encore une fois Hélène : l'arrière-grand-mère éclate d'un rire grelottant Le maître : oui qu'est ce qu'elle fait ? Hélène : elle éclate d'un rire grelottant Le maître : elle est comme toi quand tu es triste tu rigoles ? pareil ? quand tu es triste tu rigoles/ t'es bien la seule de la classe ! Hélène : non Le maître : alors hein ? d'après vous elle est triste ou pas la mamie sur le coup ? Hélène : un petit peu un petit peu un petit peu elle est triste un petit peu elle rigole</p>
--

Noria : elle en a marre

Le maître : O.K. ça marche ok est ce que d'après vous elle comprend tout à fait bien ce qui se passe / ?ou bien elle comprend pas vraiment qu'elle est tombée dans le piège de la maman ?

une élève : elle est tombée dans le piège de la maman

Hélène : elle a tout compris

Le maître : (*il s'adresse à l'élève qui a parlé*) : elle dit c'est pas un cadeau de t'installer tout l'après-midi avec moi en rigolant et je crois que si elle comprend ça elle a bien compris ce qui se passe dans la situation

Élève : ben oui

Le maître : ben oui c'est pas ce que tu viens de me dire// d'où l'histoire de la maman qui va partir en ville avec sa fille/ on a bien compris.

Dans le second extrait, le maître 4 Jean-Luc situé devant le tableau le texte à la main et sur lequel il se reporte régulièrement se tourne vers l'ensemble de la classe en demandant aux élèves de commenter un comportement de la vieille dame relevé dans la lecture à haute voix d'un passage du texte. Le maître fait pointer par Hélène la phrase *l'arrière-grand-mère éclate d'un rire grelottant*. Il s'adresse à cette élève pour faire une demande d'explication à propos de l'expression *rire grelottant*. Cette adresse se fait sous la forme d'un énoncé ironique magistral qui associe le verbe *rigole* à *triste*. Le maître interpelle la classe collectivement mais c'est Hélène qui commente en résumant l'humeur triste du personnage. Une autre élève Noria condense une explication de l'expression en grelottant avec une expression familière *elle en a marre*. Il se peut que ce commentaire soit fait à propos du personnage de la vieille dame. On peut aussi inférer que cet énoncé s'adresse indirectement au maître en lui signifiant que l'élève Hélène est lasse de devoir expliquer les expressions du texte sous l'égide du maître.

Dans ce deuxième extrait, le maître 4 Jean-Luc conduit ses interventions en épousant au plus près l'énoncé premier de l'élève dans lequel Hélène cite un segment tiré du texte à propos de la description de la façon de rire du personnage Archimémé.

La démarche du maître 4 s'incarne dans le dialogue traditionnel du questionnement pédagogique qui demande un commentaire interprétatif sur la phrase tirée du texte. Le maître insiste sur la compréhension de la citation. Il sollicite l'élève pour faire une analogie entre les manières de rire du personnage et de celui de l'élève.

Cette confrontation qui pousse à mettre en perspective la représentation du contexte fictif et du contexte effectif personnel de l'élève constitue une posture énonciative magistrale de sur-énonciation prototypique du dialogue dissymétrique dans les échanges maître/élèves. On observe une sur-énonciation proche de celle du maître 3 Annick. Sans étayage sur la formulation explicative à fournir, l'élève est « sommé » de rendre des comptes explicatifs sans qu'un développement langagier des ressources langagières explicatives soit envisagé. Le maître 4 Jean-Luc est ainsi dans la demande auprès de l'élève voire l'injonction d'expliquer. Mais l'élève résiste salutairement car il semble ne pas vouloir négocier un point de vue thématique qui puisse être partagé avec le maître.

Le maître 4 Jean-Luc ne semble pas prendre conscience *du coup de force* qu'il a introduit. Il est préoccupé par la régulation des transactions élocutives sur le mot archimémé. Le maître endosse alors un rôle pragmatique explicite ici, qui nous l'avons déjà vu, consiste à aller au-delà des contenus propositionnels avancés par les élèves. De surcroît par rapport à la gestion de faces (Goffman, op. cit.)¹⁴² le maître interpelle de façon ironique l'élève qui a avancé que l'expression métaphorique *rire grelottant* comportait une signification sans obstacle de compréhension.

Dans l'énoncé suivant du maître : *Le maître : alors hein ? D'après vous elle est triste ou pas la mamie sur le coup ?* le maître s'engage dans un énoncé paraphrastique qui débute par le connecteur *alors* indiquant la visée prospective de son intervention. C'est le maître qui effectue un saut cognitif dans la recherche de traits définitionnels d'Archimémé. Il insère une généralisation en prenant la catégorie du sentiment de tristesse. Les élèves doivent en réponse formuler une opinion sous la forme de oui/non. Mais l'élève qui intervient contourne l'attendu d'une réponse sommative en oui non. Son assertion est modalisée par une tournure périphrastique qui est censée ne pas donner un accord implicite au maître par rapport à son questionnement. L'élève suivante Noria prolonge le rapport de force émergent dans ces derniers échanges. Le substitut personnel *elle* traduit la description du personnage Archimémé dont le rire pourrait être l'expression d'une exaspération. Mais ne pourrait pas t-on dire que le contenu propositionnel commente les échanges entre le maître et un certain nombre d'élèves qui se considèrent comme « soumis à la question » ?

Dans l'énoncé suivant : *Le maître : O.K. ça marche ok est ce que d'après vous elle comprend tout à fait bien ce qui se passe ou bien elle ne comprend pas vraiment qu'elle est tombée dans le piège de la maman,* la force illocutoire du maître découle de ce qui précède. Le maître semble valoriser et valider les énoncés antérieurs alors qu'il a obtenu des contenus propositionnels en décalage et en sous régime explicatif, si on peut dire.

Il apparaît cependant que le maître 4 Jean Luc s'attache à faire avancer les explications ou interprétations des termes du texte - l'expression *rire grelottant* n'a pas été en réalité définie de façon globalisante sans vérifier la diffusion des traits sémantiques à reprendre par l'ensemble de la classe. Pourtant, le maître enchaîne sans transition par une opération cognitive ou inférentielle sur la représentation des sentiments d'Archimémé à l'égard de sa situation. Il le traduit dans une formulation qui donne lieu à un choix déductif selon deux modalités. Le maître 4 Jean-Luc obtient dans les deux énoncés suivants une succession des deux réponses attendues.

142 Nous faisons cette remarque bien que nous ayons pris comme principe de dissocier posture énonciative et gestion des rôles.

En bilan pour le maître 4 Jean-Luc, notre analyse révèle des faits de postures énonciatives inégales inscrites de fait dans le dialogue pédagogique courant entre un maître et ses élèves. Elle a cerné les postures de sur-énonciation qui ont émergé. En s'appuyant sur des contenus propositionnels émis par des énoncés des élèves et qui ont été obtenus pas à pas, le maître a inséré ce que l'on pourrait désigner comme *des interpellations* (Culioli, 1968) auprès de deux principaux locuteurs jouant le rôle de questionnés. Cette *interpellation* relève de la stratégie linguistique du maître qui cherche à mener l'avancée des significations sur l'objet d'étude *Archimémé*.

Seulement, il semble qu'aucun cheminement heuristique n'ait été autorisé dans la structuration des échanges élèves/maître. Le maître 4 Jean-Luc semble dégager une stratégie unique. Il semble exiger des élèves qu'ils suivent une explication qui est d'abord la sienne mais en demandant des validations aux élèves. Et quitte à effectuer des ellipses ou sauts cognitifs comme nous l'avons signalé. Ceci manifeste des ruptures dans le processus sémiotique des élèves lors de l'étude du lexique en lecture littéraire. Le maître 4 Jean-Luc met en œuvre une démarche qui semble ne pas envisager de « capitaliser » en rétroaction des significations produites dans l'espace discursif interactionnel et cognitif. C'est pour cela que nous n'avons noté aucune marque de reformulation paraphrastique en tant que marque récapitulative de la co-construction de significations lors des interactions.

Bilan des quatre maîtres : des formes diverses d'étayage explicatifs

On voulait souligner les positionnements énonciatifs possibles en matière de conduite explicative. Nous avons pris comme référents la sur-énonciation qui était en rapport avec l'étayage fin de l'explication du mot *Archimémé*.

Chaque maître possède un profil singulier.

Le maître 1 Pierre pour lequel nous avons analysé un seul extrait, conduit clairement les interactions selon le mode sur-énonciatif. Il semble s'inscrire pleinement dans le genre professionnel doxique de l'explication de textes. Il tente cependant d'étayer ponctuellement des procédures cognitives, pragmatiques propres aux cheminements individuels des élèves ponctuellement chez les élèves.

Le maître 2 Dominique présente le plus grand empan de ressources d'intervention. Il circule sur des postures de sous, de co et de sur-énonciation.

Le maître 3 Annick ne retient pas les procédures magistrales du genre de l'explication de textes. Il fournit des explications structurées à partir du dialogue questions/réponses avec quelques élèves seulement. La co-énonciation est réservée à ceux-là. Reste à savoir si elle profite aux autres élèves.

Le maître 4 Jean-Luc mène la définition du mot archimémé de façon proche du maître 1 Pierre. Soucieux de développer une conduite langagière explicative, il a tendance cependant à la mener à la place des élèves, évinçant les parcours cognitifs et pragmatiques, individuels et collectifs des élèves, qui émergent lors du dialogue pédagogique. On est bien là dans ce qu'on pourrait appeler une conduite pseudo-maïeutique.

Poursuivons par la présentation de la synthèse générale sur la tâche faire étudier le lexique.

4. Synthèse générale sur la tâche faire étudier le lexique

Notons d'abord que par le terme stratégie déjà défini en première partie, nous supposons un ensemble d'activités qui correspondent à des orientations cohérentes que l'on peut repérer dans l'analyse de l'action. Ce qui suppose une recherche empirique d'efficacité pour chacun des maîtres.

4.1. Stratégie du maître 1 Pierre

– Au-delà de la sélection des mots effectivement notée, on peut mettre en évidence sa stratégie dite *isotopie sémantique*. Le maître 1 Pierre présente le texte selon un filigrane sémantique constitué uniquement selon les connotations des mots autour de la vieillesse du personnage d'Archimémé sans se préoccuper d'élargir la définition des mots selon l'ensemble des isotopies sémantiques. La représentation du lexique proposée aux élèves est donc sémantiquement très restreinte.

Le maître 1 Pierre conduit 7 micro tâches sur les 10 identifiées par l'analyse a priori. Il actualise pleinement sa préoccupation de faire étudier le lexique lors de cette séance de lecture du texte Archimémé. Il privilégie la stratégie d'enseignement qui se concentre dans *le faire faire* : observer les usages du mot que les élèves connaissent, procéder à une observation méthodologique du mot dans le texte littéraire et enfin faire manipuler le dictionnaire. Par rapport à l'étayage explicatif du mot Archimémé, il intervient selon une démarche sur-énonciative. Cependant la tâche demandée par le maître aux élèves de faire interpréter non verbalement la connotation de l'expression *voix grelottante* est une activité proposée par le maître qui permet d'aménager l'étayage sur-énonciatif en regard des activités « *responsives* » (Bahktine, 1979) des élèves.

– La cohérence de la conduite lexique du maître 1 Pierre. Le maître mène effectivement une stratégie d'enseignement cohérente qui vise centralement la compréhension littérale de l'extrait d'étude qui concerne le lexique pour lire. Il s'agit d'après nous de la posture que nous appelons désormais : « *usages pédagogiques restreints des mots clés* ». Elle est peu appropriée à l'entrée dans un usage littéraire des mots.

4.2. Stratégie du maître 2 Dominique

– Par rapport aux décisions relatives au contenu lexical à enseigner, le maître 2 Dominique amène les élèves à définir le terme archimémé en tant que titre et nom du personnage principal et ceci selon des sens premiers et en rapport avec la polysémie du texte littéraire. A la différence du maître 1, le maître 2 a fait faire aux élèves une tâche de recension heuristique sur le préfixe archi inséré dans des mots collectés avant la séance dans le dictionnaire. Ce qui permet d'insérer en début de séance un ensemble de termes dits dérivés, consignés sous forme de liste au tableau.

Mais cette liste de mots ne sera plus exploitée par la suite. Alors à quoi cette liste a-t-elle servi ? Il apparaît que le maître a établi un paradigme de dérivés de *archi*. Il s'est rendu compte qu'on ne pouvait pas dégager le sens de ce préfixe. Ainsi aucun lien entre les mots *architecte* et *archiprêtre* ne peut être pratiqué.

– Au-delà de la sélection des mots, on peut mettre en évidence sa stratégie « *d'isotopies sémantiques multiples* ». Elle met en travail trois isotopies : 1/ vieillesse/ vitalité - le préfixe archi déploie le sens en intensité, 2/ immobilisme/rôle actif, 3/ tromperie/ connivence alors que le mot Archimémé peut être pensé comme une grand-mère exceptionnelle.

La représentation du lexique proposée aux élèves est ci très ouverte.

Par rapport aux décisions relatives à la stratégie d'enseignement qui se traduisent en partie par le choix des tâches conduites, le maître 2 Dominique conduit comme le maître 1 Pierre, 7 sous-tâches doxiques sur les 10 recensées a priori. Le maître 2 comme le maître 1 privilégie la stratégie d'enseignement qui consiste à faire faire aux élèves : leur faire observer les usages du mot qu'ils connaissent, procéder à une observation méthodologique du mot dans le texte littéraire et enfin faire manipuler le dictionnaire.

Concernant l'étayage explicatif/énonciatif, on peut déterminer qu'il intervient selon une démarche mixte à la fois co-énonciative, sous et sur-énonciative. La posture sur-énonciative magistrale se prolonge par le fait qu'il élargit son questionnement en l'adressant à l'ensemble de la classe.

La cohérence de la conduite lexicale du maître 2 Dominique

Bien que partageant un certain nombre de traits communs à la posture du maître 1 Pierre, la posture « *usages pédagogiques restreints des mots clés* », nous proposons pour distinguer plus finement le maître 2 l'expression posture « *usages négociés des mots clés* »

4.3. Stratégie du maître 3 Annick

– Le maître 3 Annick amène les élèves à traiter lexicalement le terme archimémé à la manière du maître 1 Pierre, une seule fois et de plus sous forme implicite lors de sa lecture à haute

voix du texte. Le mot déclenche des rires de connivence dans la classe. Le maître préfère demander aux élèves de définir le mot *jeu de patience*.

Au-delà de la sélection des mots, on peut mettre en évidence comment le maître 3 Annick travaille une double isotopie sémantique autour du contraste vitalité/tromperie.

– Concernant les tâches : le maître 3 conduit un faible nombre de sous-tâches doxiques, trois au total sur les dix recensées a priori. A l'inverse des maîtres 1 Pierre et 2 Dominique, la sous-tâche qui consiste à insérer l'étude du lexique dans le cadre disciplinaire littérature est activée par le maître 3. En bref le maître n'en profite pas pour faire une leçon de vocabulaire.

– Concernant l'étayage explicatif du maître, il adopte une posture énonciative singulière, une posture sur-énonciative quand il conduit la transaction définitionnelle sur le mot *jeu de patience*. C'est lui qui pointe et met hors contexte du texte le sens de ce mot. Mais dans un même temps, il délègue la séquence explicative à deux élèves qui se répartissent à eux deux la tâche. A la fin de l'extrait, le maître agit en complétant des traits sémantiques sur le mot et s'assure de sa saisie en interpellant l'ensemble de la classe.

Le maître 3 Annick a fait le choix de conduire une démarche dite explicative en relation avec l'explication de textes mais en déléguant des segments explicatifs déclaratifs à des élèves capables de les prendre en charge. On peut s'interroger sur les effets de différenciation d'une telle pratique.

– La cohérence de la conduite lexicale du maître 3 Annick. Nous venons de le voir, le maître 3 se démarque assez nettement de la conduite de la tâche faire étudier le lexique. On peut déterminer alors que le maître 3 Annick intervient selon une posture « *usages draconiens des mots choisis* ».

4.4. Stratégie du maître 4 Jean-Luc

– Le maître 4 Jean-Luc amène les élèves à définir le terme Archimémé. On peut établir un trait commun avec le maître 1 Pierre. Ils sélectionnent tous les deux la caractérisation de la voix du personnage d'Archimémé par laquelle l'expression *geignarde* est l'objet d'une tâche explicative de la part du maître 4. De plus il aborde le traitement lexical d'expressions non prévues par l'analyse a priori comme *un rapide bonjour et une tape affectueuse* qui recouvre plusieurs sens qui portent sur des comportements de conventions sociales de personnages et qui élucident finement l'attitude relationnelle entre les personnages.

– La cohérence de la conduite lexicale du maître 4 Jean-Luc à travers la posture- lexicale

Au-delà de la sélection des mots, on peut mettre en évidence les isotopies déjà sélectionnées et que nous rappelons pour interpréter le terme *Archimémé* : vieillesse/vitalité ; immobilisme/rôle actif ; tromperie/ connivence.

– La cohérence de la conduite lexicale du maître 4 Jean-Luc

Le maître 4 Jean-Luc exécute la tâche de faire lire littérairement le texte *Archimémé*. Mais paradoxalement la tâche étude du lexique ne constitue pas un levier indispensable pour faire émerger de façon partagée la trame sémantique du texte, une activité spécifiquement littéraire. Il ne s'est pas forcément livré à la conduite de l'explication de mots telle qu'elle ressort des gestes de métier lexicale des maîtres en cycle 3. Ce qui montre la liberté de décisions du maître 4. Celle-ci lui a permis de redéfinir pour lui même la tâche lexicale. Pour cela, il a effectué le tissage de la polysémie du mot *Archimémé* dans une contextualisation de la tâche au-delà des sous-tâches lexicales habituelles. Néanmoins il fait largement ce travail à la place des élèves. Il leur montre comment on peut interpréter.

La dénomination de « *la posture directive lexicale* » pourrait s'appliquer au maître 4 Jean-Luc.

Tableau 14. Analyse de la tâche doxique « étude du lexique »

Constitution des stratégies des maîtres dans la tâche étude du mot <i>Archimémé</i>	Maître 1 Pierre	Maître 2 Dominique	Maître 3 Annick	Maître 4 Jean-Luc
Approche polysémique	Faible	Forte	Faible	Forte
Cohérence de la conduite lexicale du maître	Peu littéraire	Littéraire	Littéraire	Littéraire
Approche isotopie sémantique association vieillesse/vitalité ; bonté/tromperie	Faible	Forte	Assez forte	Forte
Approche genre professionnel de l'explication de textes : forme énonciative co, sous et sur énonciation	Dominante sur énonciation	Toutes les postures énonciatives	Posture sur énonciative conjointe ponctuellement avec les élèves	Dominante sur énonciative
Tâche étude du lexique effective du maître définie comme :	Posture d'enseignement <i>usages pédagogiques restreints des mots clés</i>	Posture d'enseignement <i>usages négociés des mots clés</i>	Posture d'enseignement <i>usages draconiens des mots choisis</i>	Posture d'enseignement : <i>directive lexicale</i>

Dans le chapitre suivant, nous nous intéresserons à la tâche de faire étudier les personnages, menée par les maîtres. En effet cette observation va nous permettre de compléter ce que nous venons d'aborder.

IV. Faire étudier les personnages : la tâche conduite effectivement par les quatre maîtres

Dans la partie analyse conceptuelle de la tâche doxique *étude des personnages (Première partie- IV Un cadre d'observation : le modèle de l'agir enseignant p.94 et suivantes)*, nous avons remarqué la spécificité de cette étude. Nous proposons ici une série d'analyses qui permettront d'approcher par trois entrées cette tâche qui vise à construire des savoirs narratologiques nécessaires à la lecture littéraire scolaire.

Comme pour les autres tâches doxiques, nous établissons un protocole d'analyse. Il permet d'objectiver la démarche utiliser afin de recueillir et analyser les données en constituant un filtre d'observation.

– Le premier protocole d'analyse va recueillir l'activité du maître quand il réalise la tâche doxique de l'étude des personnages. Ce protocole d'analyse cherche à sonder la manière qu'a le maître de traiter les obstacles didactiques inhérents à la lecture des personnages dans un texte littéraire. On s'attend à voir aussi émerger un geste didactique de tissage qui relie des savoirs préalables des élèves à propos des personnages.

– Le second protocole d'analyse recense les possibilités qu'a le maître pour mener la sous-tâche de dénommer le personnage. On y étudie les divers ajustements et actualisations de cette tâche.

– Le troisième protocole s'intéresse particulièrement à la notion de stéréotypes. La stéréotypie mobilise le maître et les élèves sur des savoirs culturels à tisser tout au long de l'étude des personnages.

1. Réalisation de la sous-tâche 1 : traitement didactique des obstacles à la lecture des personnages

Nous avons recueilli des traces correspondant à l'action conjointe maître/élèves pour l'étude des personnages. Nous voulons observer dans les transactions maître/élèves comment le maître pointe, introduit et travaille les obstacles didactiques les plus importants dans l'étude des personnages. Ils se matérialisent sous la forme d'un certain nombre de difficultés récurrentes chez les élèves.

Rappelons (cf. première partie, p.94) que nous reprenons des catégories précisées dans un document didactique de travail de C. Tauveron (2000b) qui recense les principales difficultés des jeunes lecteurs- élèves. Nous présentons ci-dessous leurs codages. Nous prenons appui pour ce protocole sur nos analyses littéraires a priori didactiques et pédagogiques du texte *Archimémé* effectuées dans la première partie de notre travail. (pp. 73-76). Nous avons noté

dans l'ensemble de ces analyses l'importance de repérer dans le texte la construction des personnages. Elle passe par l'établissement de la permanence à travers leur hiérarchisation selon par exemple les caractéristiques de statut social, le système relationnel et l'origine de leurs comportements. Mais aussi lire les personnages du texte *Archimémé*, c'est élaborer des significations à partir des éléments disséminés dans le texte afin de reconstituer une interprétation possible à leur propos, que ce soit au niveau de la synthèse des informations sur les personnages que la logique des parcours narratifs. Enfin il s'agit de faire repérer des savoirs qui passent par la discrimination de traits pertinents et de savoirs culturels comme les stéréotypes.

Figure 5. Protocole d'analyse de la tâche étude du personnage

<p>Difficulté à saisir la permanence des personnages dans le récit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire repérer les statuts des personnages STAT : exemple grand-mère/petit-fils - Faire repérer les relations entre les personnages RELA : exemple relation Archimémé/Baptiste - Faire repérer les motivations des personnages MOTI : exemple la mère qui veut laisser Archimémé en compagnie de Baptiste <p>Difficulté à synthétiser les informations sur les personnages</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire interpréter les comportements des personnages COMPOR : exemple ruse d'Archimémé - Faire interpréter les sentiments des personnages SENT : exemple connivence entre Archimémé et Baptiste <p>Difficulté à saisir la logique des parcours narratifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire repérer la logique des actions et les évolutions des personnages ACTI : exemple frayeur de Baptiste puis jeu avec Archimémé <p>Difficulté à reconnaître le stéréotype du personnage</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire repérer les stéréotypes des personnages STER : exemple Baptiste semblable au petit garçon d'Hansel et Gretel ou Archimémé stéréotype de la Grand-mère gâteau ou grand-mère sévère.
--

Outre la nature des difficultés des lecteurs, prises en compte ou non par les quatre maîtres, on complète par un indicateur temporel qui permet de visualiser les priorités de traitement choisies par les maîtres dans la séance.

Le tableau complémentaire 15 ci-dessous¹⁴³ marque l'ordre chronologique des difficultés traitées par le maître autour de la lecture des personnages *d'Archimémé*. Pour chaque maître, nous avons procédé à un relevé. Il distingue les extraits de verbatims des séances dans lesquels on a observé le maître qui échangeait avec les élèves à propos des composantes de l'étude didactique des personnages considérées en tant qu'obstacles didactiques. Le tableau

143 Intitulé trame chronologique effective des activités conjointes maîtres/élèves de traitement des obstacles didactiques de la lecture des personnages du texte *Archimémé*.

permet aussi de documenter l'ordre selon lequel les composantes d'étude sur les personnages sont abordées par les quatre maîtres. Nous dressons donc quatre graphiques chronologiques des activités effectives conjointes des maîtres/élèves. Pour cela, nous avons comptabilisé les extraits de verbatims dans lesquels les maîtres et élèves partageaient des significations autour des personnages. Nous avons dénombré ainsi pour la séance entière des épisodes regroupant l'étude conjointe des difficultés liées à la lecture des personnages. Nous indiquons par la numérotation le déroulé des difficultés traitées lors de l'action conjointe du maître et des élèves.

Nous nous attendons à obtenir des tendances différentes pour chaque maître reflétées par les modes de régulation qu'ils ont utilisés durant le déroulement de la séance¹⁴⁴. Nous tenterons de caractériser le type d'attention aux personnages du texte propre à la singularité des conduites des maîtres.

1.1. Résultats : le traitement des obstacles didactiques de la lecture des personnages

– Le traitement des obstacles didactiques de la lecture des personnages mené par le maître 1 Pierre

Tableau 15. Trame chronologique effective des activités conjointes maîtres/élèves de traitement des obstacles didactiques de la lecture des personnages du texte Archimémé Maître 1 Pierre

Sous-tâche didactique	Déroulement de la séance
Permanence des personnages	
STAT	1
RELA	2 17
MOTIV	15
Synthèse des informations sur les personnages	
COMPOR	9 12 14
SENT	4 6 8 10 13 16
Logique des parcours narratifs	
ACTI	3 5 7 11
Culture	
STER	
Total	17 épisodes

– Le traitement des obstacles didactiques de la lecture des personnages mené par le maître 2

144 On se référera à la première analyse externe scénario que nous avons menée dans le chapitre 1 de la deuxième partie.

Tableau 16. Trame chronologique effective des activités conjointes maîtres/élèves de traitement des obstacles didactique de la lecture des personnages du texte Archimémé Maître 2 Dominique

Sous-tâche doxique	Déroulement de la séance
Permanence des personnages	
STAT	1 4 22
RELA	2 8 13 24 26
MOTIV	
Synthèse des informations sur les personnages	
COMPOR	5 7 10 12 16 19 25
SENT	3 12 14 15 17
Logique des parcours narratifs	
ACTI	6 18 20 23
Culture	
STER	9 11 21
Total	27 épisodes

- Le traitement des obstacles didactiques de la lecture des personnages mené par le maître 3 Annick

Tableau 17. Trame chronologique effective des activités conjointes maîtres/élèves de traitement des obstacles didactique de l'étude des personnages du texte Archimémé. Maître 3 Annick

Sous-tâche doxique	Déroulement de la séance
Permanence des personnages	
STAT	
RELA	1 2 7 9 11 13 14 16
MOTIV	
Synthèse des informations sur les personnages	
COMPOR	3 12 15 18
SENT	4 6
Logique des parcours narratifs	
ACTI	
Culture	
STER	5 8 10 17
Total	18 épisodes

- Le traitement des obstacles didactiques de la lecture des personnages menée par le maître 4 Jean-Luc

Tableau 18. Trame chronologique effective des activités conjointes maîtres/élèves de traitement des obstacles didactique de l'étude des personnages du texte Archimémé. Maître 4 Jean-Luc

	Déroulement de la séance
	La numérotation correspond à l'ordre de succession
Permanence des personnages	
STAT	
RELA	2 10
MOTIV	
Synthèse des informations sur les personnages	
COMPOR	5 9 14
SENT	3 8
Logique des parcours narratifs	
ACTI	4
Culture	
STER	1 6 7 11 12 13
Total	14 épisodes

1.2. Comparaison du traitement des obstacles didactiques de la lecture des personnages réalisée par les quatre maîtres

Les épisodes de co-construction de significations autour des obstacles liés à la lecture des personnages se répartissent comme suit dans la chronologie.

Le maître 1 Pierre commence dans la première partie de la séance¹⁴⁵ par travailler avec les élèves sur la permanence des personnages en privilégiant le statut et les relations entre les personnages. Le groupe d'épisodes suivants enchaîne avec les sentiments des personnages qui consistent à synthétiser les informations sur eux. Vient ensuite l'épisode qui se concentre sur les actions des personnages. Il met en lumière le travail de genèse de significations partagée sur la logique de parcours narratifs des personnages. Dans la seconde partie de la séance se poursuit la recherche de significations autour des comportements et des sentiments des personnages. En fin de séance revient la relation entre les personnages.

En synthèse, signalons que lors du déroulement de la séance du maître 1 Pierre, les significations émergent selon deux principaux nœuds didactiques qui sont : la permanence des

145 Nous fixons la partition entre la première et deuxième partie de la séance à la moitié du total des épisodes.

personnages et la logique de parcours narratifs. Ainsi il y a une concentration de la recherche conjointe de significations qui tente de dénouer ce que sans doute le maître considère comme des points de difficultés de lecture pour ses élèves : la compréhension de la trame narrative comprend seize épisodes.

Dans la première partie de la séance du maître 2 Dominique, on observe une dissémination des points de co-construction de significations : des significations apparaissent dans chacun des domaines narratologiques et ce, de façon quasi exhaustive excepté pour la motivation. La deuxième partie de la séance est consacrée à la co-élaboration de significations autour de trois principaux domaines étudiés : la permanence des personnages avec un accent mis sur les relations entre les personnages ; les sentiments et le comportement consistant à synthétiser les informations sur les personnages. Enfin, la logique des parcours narratifs est abordée principalement à travers les actions. Remarquons donc que se dessine un mouvement de significations qui semble coordonner et organiser le travail de co- interprétation -qui nécessite 27 épisodes- montrant ainsi une conduite selon nous raisonnée et développementale du travail de compréhension. Néanmoins la zone des stéréotypes des personnages n'est occupée que trois fois en début et en fin de séance.

La première partie de la séance du maître 3 Annick couvre la co-interprétation sur les relations entre les personnages -incluse dans le domaine de la permanence des personnages- que l'on retrouve en nombre égal d'épisodes dans la seconde partie de la séance. En première et deuxième partie, on constate que les sentiments et le comportement des personnages sont traités en tant qu'activité de synthèse des informations. Ainsi une polarisation est conduite par les échanges entre maître et élèves sur ces deux axes d'interprétation avec une place aussi importante pour la co-interprétation axée sur le culturel à partir des stéréotypes des personnages.

L'analyse du tableau pour la première partie de la séance du maître 4 Jean-Luc montre des choix significatifs. Ils reflètent un travail de co-interprétation construit à partir des stéréotypes : 5 occurrences d'épisodes au total dans l'ensemble de la séance sur un total de 14 épisodes. La deuxième partie de la séance est occupée par la co-interprétation à partir de l'activité cognitive de synthèse sur les comportements des personnages.

Nous venons de voir que les épisodes de co-élaboration de significations sont répartis en nœuds de difficultés ou en tant qu'outils narratologiques du récit centrées sur les cinq entrées que nous avons répertoriées comme suit : la permanence des personnages ; la synthèse des informations ; la logique des parcours narratifs ; le culturel avec les stéréotypes du personnage. Il s'agit alors de mener une comparaison entre les quatre maîtres.

Convergences et divergences qualitatives et quantitatives dans l'activité réalisée

– Des convergences au niveau des activités menées sur ces difficultés didactiques.

Les maîtres 2 Dominique et maître 4 Jean-Luc partagent la répartition chronologique selon une organisation bien marquée. En effet pratiquement toutes les unités d'analyse des personnages sont abordées lors des épisodes respectifs des séances. C'est pour cela que nous avons parlé de dissémination. On remarque que pour la seconde partie de la séance, les significations se sont faites à partir des épisodes : comportements et sentiments pour le maître 2 Dominique et uniquement les épisodes comportements pour le maître 4 Jean-Luc. Autre point de convergence : les trois maîtres, maître 2 Dominique, maître 3 Annick, maître 4 Jean-Luc et leurs élèves s'appuient sur le culturel avec le pointage des stéréotypes dans le déroulement de la séance.

Alors que nous nous sommes livré à une analyse qualitative sur les principes de régulation des difficultés à lire les personnages en essayant de saisir la dynamique temporelle de cette construction, nous proposons aussi de confirmer les constats que nous venons de faire à travers l'analyse quantitative. Celle-ci pointe des unités micro méthodologiques. Elles sont utiles pour croiser les unités précédentes de la dynamique temporelle. On a vu que le nombre total d'épisodes accordés aux obstacles didactiques pour l'étude des personnages n'étaient pas le même pour les quatre maîtres. Une ligne de partage se dessine entre les trois maîtres : maître 1 Pierre, maître 3 Annick et maître 4 Jean-Luc qui concentrent une dizaine d'épisodes sur les co-interprétations de personnages et le maître 2 Dominique qui y consacre presque une trentaine lors des échanges avec la classe. C'est cette disparité que nous voulons explorer plus avant.

Quantification des obstacles traités dans l'activité de chaque maître

Nous avons dressé le tableau suivant qui visualise l'importance des composantes didactiques de la lecture des personnages du texte *Archimémé*.

Tableau 19. Répartition des composantes didactiques pour la lecture des personnages au cycle 3

Obstacles didactiques traités lors de la lecture des personnages	Maître 1 Pierre	Maître 2 Dominique	Maître 3 Annick	Maître 4 Jean-Luc
Statut des personnages	11%	1,5%	10%	10%
Relations entre les personnages	1%	23%	38,8%	21,4%
Motivation des personnages	1%	1%	1%	1%
Comportement des	17,6%	30,7%	22,2%	28,5%

personnages				
Sentiment des personnages	35,2%	15,31%	16,6%	14,2%
Activités des personnages	23,5%	15,3%	1%	1%
Stéréotypes des personnages	0%	11,5%	22,2 %	35,7%
Modèle de lecture des personnages	Lecture référentielle et réaliste	Lecture plurielle méthodique	Lecture psychologisant e et culturelle	Lecture plurielle métaphorique

Afin de comparer la variété des convergences et différences dans la répartition des unités narratologiques, support de productions de significations, notons les pourcentages extrêmes qui seraient significatifs d'une conduite de résolution des difficultés de lecture des personnages.

Pour le maître 1 Pierre, ce sont les sentiments qui occupent un travail de production de significations assez important. Les relations entre les personnages polarisent la co-interprétation chez le maître 2 Dominique. Le score le plus important presque 39% concerne les relations entre les personnages chez le maître 3 Annick. Tandis que les stéréotypes atteignent le plus important score dans la séance du maître 4 Jean-Luc.

Ceci confirme la place privilégiée de l'étude des stéréotypes qui a été déjà notée dans le tableau précédent qui visualisait le traitement chronologique des difficultés de lecture du personnage. Avec le score de 11,5% pour le maître 2 Dominique, les stéréotypes occupent une place relative puisque à égalité avec le statut des personnages. Ceci nuance ce qui avait été noté pour ce maître 2 Dominique dans le tableau antérieur.

Des scores très faibles apparaissent pour l'ensemble des quatre maîtres. Ils signalent l'absence de recherche de significations autour de la motivation des personnages. Le maître 1 Pierre et sa classe ne travaillent pas de manière visible les relations entre les personnages. C'est une problématique bien présente chez le maître 3 Annick. Les deux maîtres 3 Annick et 4 Jean-Luc montrent que l'étude des personnages dans le texte d'*Archimémé* peut occuper une infime partie de transactions dans l'examen de leurs actions (1%). Tandis que l'on peut s'étonner chez les maîtres maître 2 Dominique, maître 3 Annick et maître 4 Jean-Luc que le texte porteur de relations entre une aïeule et un enfant ne soit pas davantage l'objet de recherche de significations à propos de leurs sentiments réciproques; alors qu'ils sont mis en avant par la classe du maître 1 Pierre.

En bref, l'étude des personnages est constituée d'orientations didactiques et théoriques bien marquées où de plus la conscience des obstacles n'est pas la même chez tous les maîtres.

1.3. Interprétation de la lecture didactique des personnages : modélisation

Les enseignants ont bien « piloté » l'émergence des significations en insistant en classe sur les outils de lecture du personnage vus sur le plan didactique comme points de difficultés de compréhension/ interprétation. Nous constatons donc que l'étude des personnages dans le texte de B. Friot *Archimémé* est menée de façon variée d'un enseignant à l'autre. Des modèles de lecture de personnages peuvent alors être catégorisés à travers le score des difficultés de lecture traités : pour le maître 1 Pierre, on a *un modèle de lecture référentielle et réaliste des personnages*, pour le maître 2 Dominique, *un modèle de lecture plurielle et méthodique*, pour le maître 3 Annick *un modèle de lecture psychologisante et culturelle* et pour le maître 4 Jean-Luc *un modèle de lecture plurielle et métaphorique*. Cette typologie a été dressée en fonction des modèles théoriques de la lecture littéraire cités par J. L. Dufays (2007 op.cit 1^o partie) et en fonction des remarques sur l'importance des composantes professionnelles et épistémologiques à propos de la tâche doxique *faire étudier les personnages*.

2. Réalisation de la sous-tâche 2 : qualifier les personnages

2.1. Les maîtres enseignent-ils des savoirs sémio narratologiques sur le personnage d'Archimémé?

Dans cette section, nous cherchons à recueillir des traces correspondant à l'action conjointe maître/élèves sur la production de significations à propos de la sous-tâche qualifier le personnage.

C'est un autre modèle d'analyse théorique qui nous permet d'identifier encore plus finement la manière dont la question des personnages est traitée.

A la page 92 de notre travail nous avons envisagé ce que l'on pouvait entendre par savoirs sémio narratologiques sur les personnages. Nous avons considéré qu'ils se constituaient selon les différentes combinaisons de leurs traits constitutifs et des actions qu'ils réalisent dans le récit. Ces combinaisons forment la logique du récit. On cherche à voir si les maîtres vont faire lire les personnages en permettant de les qualifier selon des caractéristiques plus élargies que le simple relevé des obstacles de lecture examiné au niveau 1 intitulée *traitement didactique des obstacles à la lecture des personnages* vu précédemment.

Pour analyser cette sous-tâche, nous avons établi des indicateurs à partir des inférences consignées dans un relevé appelé *grille matrice personnages* dans laquelle nous avons inscrit : les passages du texte de la nouvelle *Archimémé* qui représentent des objets d'échanges entre le maître et les élèves en numérotant les phrases auxquelles correspondaient les tours de parole des verbatims. Nous avons distingué les unités traitées en co-activité de significations abordée comme des indicateurs d'activités de traitement didactique des personnages. Nous

avons retenu trois domaines d'analyse traitant de la qualification des personnages qui entérine « *le statut sémiologique du personnage* » (Hamon, 1977), L'Être, le Faire et l'importance hiérarchique.

Nous les déclinons pour chaque maître dans les grilles d'analyse ci-dessous.

2.2. Résultats

- Analyse des conduites de la sous-tâche qualifier les personnages du texte Archimémé des quatre maîtres

Maître 1 Pierre

Tableau 20. L'étude des personnages du récit Archimémé : éléments sémio narratologiques retenus par le maître et les élèves en action conjointe¹⁴⁶.

Catégories sémio narratologiques	Numéros des énoncés et initiative des interlocuteurs
L'Être	
Nom :	M 40 à propos d'Archimémé
Onomastique	M 413 « <i>quel drôle de nom !</i> »
PHYSIQUE	
Corps	M40 rire d'Archimémé M59Voix d'Archimémé M103 voix fade et usées à E104 M / E116 M127à 140voix fade et usée M/ E141-154 Vieux débris M 157 183 E350 M 353Archimémé se balance quand elle lit le journal M123 Baptiste rougit gêné devant Archimémé
Vêtements attitudes en référence à des codes culturels	
Accessoires console/jeu de cartes	M283 introduction de la game boy E 296 Archimémé qui joue avec la gameboy
STATUT FAMILIAL Mère/enfants	E 35
Sœur / frère	
Aïeule/petit-fils	M 32
PSYCHOLOGIE Fixe	Ennui d'Archimémé M78 M 101 Ennui de Baptiste ?
Évolutive	M81 Baptiste échange avec Archimémé M123 Baptiste rougit gêné devant Archimémé au départ M 337 évolution de la relation entre les personnages Archimémé et Baptiste
LE FAIRE	
RÔLE ACTANCIEL	
Relation Héros / adversaire	Relation héros le fils /adversaire la mèreE45 E 517-519 mère et fille adversaires de baptiste le sale tour E360 –M 413 Archimémé interprétée comme l'adversaire de baptiste
Héros / auxiliaire	Héros / auxiliaire Archimémé /Baptiste M 49 début de la relation

146 Le travail s'est focalisé autour des personnages principaux Archimémé Baptiste, héros de l'histoire et les personnages secondaires mère de Baptiste et soeur de Baptiste Stéphanie.

	entre l'aïeule et le petit-fils
Héros / auxiliaire	M/ E 184/ 192 complice / compère
Héros / auxiliaire	M 274-282
Donateur/ donateur	M520 E 540 Archimémé et Bapstiste échangent leurs jeux
Actions Effrayant / effrayé	E47Archimémé/Baptiste
Agresseur / victime Dynamique / statique	
Rôle thématique Acteur sur le plan psychologique	
Acteur sur le plan social Comportement	
Actif/passif	223 E Archimémé devient active 226 Baptiste devient actif reconsidère Archimémé
Sympathique / antipathique	M/E 232- 239 Archimémé sympathique ou antipathique ? E543 fait semblant d'être méchante
Calme/agité honte	Baptiste M/E 243 -254
Honnêteté/ duplicité	
Archimémé menteuse /franche	
Archimémé geignarde / digne	
Archimémé boudeuse / enjouée	M262 E 264
Situation dans le groupe intégré/isolé	
Classe sociale des personnes âgées reléguées en maison de retraite Classe d'âge jeune / vieux	M101 E105
Isolement / connivence	M77

Dans la grille 1 bis nous cherchons à spécifier à propos de la sous-tâche qualifier le personnage quels sont les savoirs narratologiques que chaque maître privilégie dans les domaines respectifs de L'Être et Le Faire du personnage. De même nous visons à caractériser aussi le rôle d'initiateur du traitement de ces savoirs répartis entre le maître et les élèves.

Tableau 20 bis. Spécificités des savoirs retenus par le maître 1 et rôles des co- intervenants Maître 1 Pierre

Dénommer les personnages : travail sur l'Être des personnages	Initiative du maître	Initiative des élèves
Archimémé Onomastique	X	X
Rire	X	
Voix particulière	X	X

Corps qui se balance		X
Corps démuné vieux débris	X	
Rougisement de Baptiste	X	
Statuts mère / enfant Aieule petit-fils		X
Accessoires Game boy	X	X
Evolution psychologique d'Archimémé, de Baptiste	X	
Dénommer les personnages : travail sur Le Faire des personnages	Initiative du maître	Initiative des élèves
Relations entre les personnages		
Rapport héros auxiliaire	X	X
Rapport Dominant/dominé		X Baptiste / mère
Rapport agresseur/agressé		X Baptiste X Archimémé
Rapport effrayant/effrayé		X
Rapport donateur/donateur	X	X
Rôle thématique		
Actif/passif		X
Sympathique / antipathique	X	X
Archimémé Boudeuse / enjouée	X	X
Isolement / connivence	X	
Personne âgée reléguée dans une institution	X	X

Analyse de la conduite effective du maître 1 Pierre

Les composantes de la sous-tâche doxique qualifier les personnages traitées conjointement par le maître 1 Pierre avec ses élèves sont réparties comme suit : 11 composantes sur le domaine l'Etre du personnage ont été abordées et 10 composantes sur le domaine Le Faire du personnage.

Nous avons voulu ici mettre en évidence la co-activité de l'étude des personnages en relevant qui du maître ou des élèves était à l'initiative de l'étude des composantes de la sous-tâche qualifier les personnages. On note que pour caractériser :-l'être des personnages, 8 interactions sont à l'initiative du maître alors qu'il y a 4 initiatives pour les élèves sur un total de 11 interactions. Le Faire des personnages : 6 interactions sont à l'initiative du maître alors qu'il y a 9 initiatives pour les élèves sur un total de 10 interactions.

On peut dire que l'étude des personnages selon les critères sémio narratologiques de l'Etre et Le Faire des personnages s'effectue largement dans la production de significations menée conjointement par le maître 1 Pierre et ses élèves. Les élèves semblent guidés par le maître en ce qui concerne l'Etre du personnage tandis qu'ils sont à l'initiative d'un travail de

productions de significations à propos des rôles des personnages, (relations entre les personnages et rôle thématique).

Maître 2 Dominique

Tableau 21. L'étude des personnages du récit Archimémé : éléments sémio narratologiques retenus par le maître et les élèves en action conjointe. Maître 2 Dominique

Catégories sémiologiques	Tours de Paroles
L'Être	
Nom	
Onomastique	M/E 1-148 à propos de la composition du mot Archimémé
PHYSIQUE	
Corps	
Vêtements attitudes en référence à des codes culturels	
Accessoires console/jeu de cartes	
STATUT FAMILIAL Mère/enfants	
Aïeule/petit-fils	E 72
PSYCHOLOGIE Fixe Evolutive	E 258 274 Baptiste a évolué il est content d'être resté avec Archimémé E 278 -299 Archimémé aimerait Baptiste ?
LE FAIRE	
ROLE ACTANTIEL	
Relation Héros/adversaire	M/E 88-124 Relation héros le fils / adversaire la mère le sale tour Z 145 Mère adversaire d'Archimémé E161 Héros Baptiste/mère abandonne Baptiste
Héros/auxiliaire Donateur/ donateur	E 123 Héros mère Fille/ auxiliaire professeur de judo Héros/auxiliaire Archimémé Baptiste E 209-214 début de la relation entre l'aïeule et le petit-fils Connivence Archimémé/Baptiste E 129-137 + M/E 183-192 Connivence Archimémé /Baptiste E 216-226 Echanges de jeux entre Archimémé et Bapstiste E 234-256 Mise en cause de la possibilité de jouer à la game boy
ACTIONS Effrayant/Effrayé	
Agresseur/ victime	
Gentil/gentil	M 407 valide que l'aïeule remplit ses fonctions de grands parents

ROLE THEMATIQUE	
Acteur sur le plan psychologique	
Acteur sur le plan social Comportement	
Actif/Passif	E 315 Archimémé active quand elle joue à la game boy
Sympathique/antipathique	E 318 Archimémé devient sympathique
Calme/Agité/Honte	

Tableau 21 bis. Spécificités des savoirs retenus par le maître 2 et rôles des co-intervenants Maître 2 Dominique

Dénommer les personnages : travail sur l'Être des personnages	Initiative du maître	Initiative des élèves
Archimémé Onomastique	X X	
Statuts Aieule petit-fils		X
Évolution psychologique d'Archimémé De Baptiste		X X
Dénommer les personnages : travail sur Le Faire des personnages	Initiative du maître	Initiative des élèves
<i>Relations entre les personnages</i>		
Rapport héros adversaire	X	X mère adversaire d'Archimémé X mère adversaire de Baptiste
Héros auxiliaire		X héros mère fille auxiliaire professeur de judo X Archimémé / Baptiste
Rapport donateur/donateur	X	X
<i>Rôle thématique</i>		
Actif / passif		X
Sympathique / antipathique		X
Honnêteté / duplicité		X
Archimémé Boudeuse / enjouée		X
Isolement / connivence		X
Personne âgée reléguée dans une institution		X

Analyse de la conduite effective du maître 2 Dominique

Les composantes de la sous-tâche dénommer les personnages traitées conjointement par le maître 2 Dominique avec ses élèves sont réparties comme suit : 5 composantes sur le domaine l'Être du personnage ont été abordées et 9 composantes sur le domaine Le Faire du personnage. On note que pour caractériser :-l'Être des personnages, 2 interactions sont à l'initiative du maître alors qu'il y a 3 initiatives pour les élèves sur un total de 5 interactions.

Les 2 interactions sur Le Faire des personnages sont à l'initiative du maître alors qu'il y a 8 initiatives pour les élèves sur un total de 9 interactions. Nous avons pris en compte le chevauchement ou le partage de l'initiative de produire des significations entre le maître et les élèves en ce qui concerne les rapports des personnages. Ceci renforce les indicateurs des formes énonciatives vus supra à propos de la co-énonciation initiée par le maître 2 Dominique.

On peut dire que pour le maître 2 Dominique, l'étude des personnages selon les critères sémi narratologiques de l'Etre et Le Faire des personnages s'effectue d'une manière singulière. La sous-tâche de qualifier le personnage à partir du domaine de l'Etre des personnages s'effectue sur un nombre réduit de caractéristiques. La sous-tâche de qualifier le personnage à partir du domaine Le Faire des personnages s'effectue sur un plus petit nombre d'interactions si on compare avec le maître 1 Pierre. Mais comme dans la classe du maître 1 Pierre, ce sont ici les élèves qui sont à l'initiative de ces significations à propos des rôles des personnages, (relations entre les personnages et rôle thématique). Ce qui peut supposer des savoirs acquis lors de ces interactions.

Maître 3 Annick

Tableau 22. L'étude des personnages du récit Archimémé : éléments sémi narratologiques retenus par le maître et les élèves en action conjointe Maître 3 Annick

Catégories sémiologiques	Numéros des énoncés et initiative des interlocuteurs : M : maître, E : Elèves
L'ÊTRE	
NOM	E 24 Archimémé M/E 27-28 Baptiste
Onomastique	
PHYSIQUE	
Corps	E 158-168 sourire d'Archimémé ambivalent
Vêtements attitudes en référence à des codes culturels	
Accessoires console / jeu de cartes	
STATUT FAMILIAL Mère/enfants	
Aïeule/petit-fils	
PSYCHOLOGIE	
Fixe	
Evolutive	E 180-197 Archimémé veut se venger
LE FAIRE	
ROLE ACTANTIEL	
Relation Héros/Adversaire	M/E 365- 427 relation d'Archimémé / sa fille la mère de Baptiste comme adversaire
Héros / Auxiliaire	E 172-176 Héros Mise en cause de l'ignorance d'Archimémé par rapport à l'usage de la game boy
Héros / Auxiliaire	
Donateur / donateur	

ACTIONS	
Effrayant / Effrayé	E 180-240 Archimémé veut se venger
Agresseur / Victime	E 459 Agresseurs / Victimes : la mère et la sœur agresseurs d'Archimémé et de Baptiste
ROLE THEMATIQUE Acteur sur le plan psychologique	
Acteur sur le plan social Comportement	
Actif / passif	E 346 Archimémé propose à Baptiste de jouer : elle veut apprendre aussi un nouveau jeu
Sympathique / Antipathique	
Calme/Agité/Honte	
Honnêteté/Duplicité	E 67-115 Archimémé duplice M 151 M valide cette duplicité M/E 277-455 Personnages féminins duplices : Archimémé la mère et la sœur M 470 Confirmation de la duplicité d'Archimémé
Archimémé menteuse/franche	
Archimémé geignarde/digne	
Archimémé boudeuse/enjouée	E 142-154 les deux pôles du personnages
Situation dans le groupe intégré/isolé	
Classe sociale des personnes âgées reléguées en maison de retraite Classe d'âge jeune/vieux	E 364 Conventions sociales de rendre visite aux personnes âgées

Tableau 22 bis. Spécificités des savoirs retenus par le maître 3 Annick et rôles des co intervenants

Dénommer les personnages : travail sur l'Être des personnages	Initiative du maître	Initiative des élèves
Archimémé Baptiste		X X
Rire		X sourire
Evolution psychologique d'Archimémé		X Archimémé veut se venger
4 éléments sémionarratologiques	0	4
Dénommer les personnages : travail sur Le Faire des personnages	Initiative du maître	Initiative des élèves
<i>Relations entre les personnages</i>		
Rapport héros adversaire	X X	X mère adversaire d'Archimémé X mère adversaire de Baptiste
Héros auxiliaire		X héros Archimémé mise en cause ?
<i>Rôle thématique</i>		
Effrayant/effrayé		X Archimémé veut se venger sur Baptiste
Actif/passif		X
Honnêteté/ duplicité	X	X
ArchiméméBoudeuse/enjouée		X

Isolement/connivence		X
Personne âgée reléguée dans une institution		X
8 éléments sémiotico-narratologiques	3	8

Analyse de la conduite effective du maître 3 Annick

Les composantes de la sous-tâche qualifier les personnages traitées conjointement par le maître 3 avec ses élèves sont réparties comme suit : 4 composantes dans le domaine l'Être du personnage ont été abordées et 8 composantes sur le domaine Le Faire du personnage. On note que pour caractériser : l'être des personnages, aucune interaction n'est à l'initiative du maître 3 Annick alors qu'il y a 4 initiatives pour les élèves sur un total de 4 interactions. Le faire des personnages : 3 interactions sont à l'initiative du maître alors qu'il y a 8 initiatives pour les élèves sur un total de 8 interactions. Le chevauchement ou le partage de l'initiative de produire des significations entre le maître et les élèves concerne les rapports héros/adversaire et la composante honnêteté et duplicité du personnage Archimémé.

On peut dire que l'étude des personnages du maître 3 Annick, selon les critères sémiotico-narratologiques de l'Être et Le Faire des personnages s'effectue en grande partie de la même façon que le maître 2 Dominique. La sous-tâche de qualifier le personnage à partir du domaine de l'Être des personnages se réalise sur un nombre réduit de caractéristiques. La sous-tâche de qualifier le personnage à partir du domaine Le Faire des personnages se déroule sur un plus petit nombre d'interactions si on compare avec le maître 1 Pierre. Mais comme dans la classe du maître 1 Pierre, ce sont ici les élèves qui sont à l'initiative de ces significations à propos des rôles des personnages (relations entre les personnages et rôle thématique). Quelques élèves semblent ici prendre en main la conduite sur la production de significations sur l'Être et conjoindre leur activité avec celle du maître en ce qui concerne Le Faire du personnage.

Maître 4 Jean-Luc

Tableau 23. L'étude des personnages du récit Archimémé : éléments sémio narratologiques retenus par le maître et les élèves en action conjointe Maître 4 Jean-Luc

Catégories sémiologiques	Numéros des énoncés et initiative des interlocuteurs : M : maître et E : élèves
L'ETRE	
Nom	M 47-51 Archimémé et Baptiste
Onomastique	
PHYSIQUE	
Corps	M 303 Rire d'Archimémé E 324-327 M/E 347-363 Baptiste rougit gêné devant Archimémé M/E 489-518 Voix d'Archimémé
Vêtements Attitudes en référence à des codes culturels	
Accessoires Console/ jeu de cartes	M 392 Archimémé joue à la game boy
STATUT FAMILIAL Mère/Enfants	M/E/ 56-74
Sœur/ Frère	
Aïeule /Petit-fils	
PSYCHOLOGIE Fixe Evolutive	M 364-378 Ennui d'Archimémé/ Ennui de Baptiste M/E 257-270 Baptiste au début de leur rencontre gêné Devant Archimémé M/E 392-398 Baptiste échange avec Archimémé grâce au jeu
LE FAIRE	
ROLE ACTANTIEL	
Relation Héros/adversaire	M 75-98 Héros Archimémé/Adversaire la mère « sale tour » M/E 190/ 236 Héros Archimémé/Adversaire la mère « sale tour » M 245/ 252 Abandon de la part de la mère et de la sœur de Baptiste
Héros Auxiliaire	
Donateur/Donateur	M/E 594- 633 Baptiste donne en retour sa game boy à Archimémé
ACTIONS	
Effrayant/Effrayé	M/E 257-270 Archimémé/ Baptiste
Agresseur/ Victime Dynamique /Statique	
ROLE THEMATIQUE Acteur sur le plan psychologique	

Acteur sur le plan social Comportement	
Actif/Passif	
Sympathique/Antipathique	
Calme/ Agité/Honte	
Honnêteté/Duplicité	M/E 147-190 Mère et sœur duplices E 541 Archimémé duplice
Archimémé menteuse/franche	M/E 479-489 Archimémé cache les cartes
Archimémé boudeuse/enjouée	M/E 443-447 Archimémé complice : tape affectueuse d' Archimémé sur la main de Baptiste
Situation dans le groupe intégré/ isolé	
Classe sociale des personnes âgées reléguées en maison de retraite	M 124-143 Conventions sociales de rendre visite aux personnes âgées
Isolement/Connivence	M/E 400-411 et M/E 4796 489 Baptiste triche au jeu pour établir la connivence avec Archimémé

Tableau 23 bis. Spécificités des savoirs retenus par le maître 4 Jean-Luc et rôles des co-intervenants

Dénommer les personnages : travail sur l'Être des personnages	Initiative du maître	Initiative des élèves
Archimémé Baptiste	X X	
Rire	X	X
Voix	X	X
Rougisement de Baptiste	X	X
Acessoires Game Boy	X	
Statuts mère/enfant	X	X
Evolution psychologique d' Archimémé De Baptiste	X X	X X
Total 8 interactions	8	6
Dénommer les personnages : travail sur Le Faire des personnages	Initiative du maître	Initiative des élèves
<i>Relations entre les personnages</i>		
Rapport héros adversaire	X mère adversaire d' Archimémé X mère adversaire de Baptiste	X mère adversaire d' Archimémé
Rapport donateur/donateur	X	X
Effrayant/Effrayé	X	X
<i>Rôle thématique</i>		
Sympathique/antipathique	X	X

Honnêteté/ duplicité	X	X
Geignarde/ digne	X	X
ArchiméméBoudeuse/enjouée	X	X
Isolement/connivence	X	X
Personne âgée reléguée dans une institution	X	
Total 9 éléments relevés	9	8

Analyse de la conduite effective du maître 4 Jean-Luc

Les composantes de la sous-tâche qualifier les personnages traitées conjointement par le maître 4 Jean-Luc avec ses élèves sont réparties comme suit : 9 composantes sur le domaine l'Être du personnage ont été abordées et 8 composantes sur le domaine Le Faire du personnage. Observons que pour caractériser : l'être des personnages, 8 interactions sont à l'initiative du maître alors qu'il y a 6 initiatives pour les élèves sur un total de 9 interactions. Il y a une co-activité partagée entre le maître et les élèves. Le Faire des personnages avec 9 interactions est à l'initiative du maître alors qu'il y a 8 initiatives pour les élèves sur un total de 9 interactions. Le chevauchement ou le partage de l'initiative de produire des significations entre le maître et les élèves est ici systématique ; mis à part ce qui concerne la rubrique personne âgée reléguée dans une institution qui est à l'initiative du maître.

L'étude des personnages selon les critères sémio narratologiques de l'Être et Le Faire des personnages se réalise chez le maître 4 Jean-Luc en grande partie de la même façon que le maître 1 Pierre. Notons une co-activité partagée dans la production de significations malgré les formes énonciatives en sur-énonciation que nous avons relevées précédemment. Les élèves semblent être partie prenante de la dynamique de la sémiotisation des personnages principaux de la nouvelle *d'Archimémé*.

- Comparaison des conduites effectives par les maîtres à propos de l'exécution de la sous-tâche doxique qualifier les personnages

On reproduit ci-dessous le tableau synthétique qui offre un panorama comparatif des conduites des quatre maîtres.

Tableau 24. Synthèse : comparaison des résultats Grille 1 et grille 1 bis de la sous-tâche doxique qualifier les personnages

Sous tâche qualifier les personnages	Conduite par le Maître	Conduite en co-activité Maître /Elèves
Maître1 Pierre	Les 2 composantes ETRE et FAIRE	le FAIRE des personnages (<i>relations entre les personnages et rôle thématique</i>)
Maître 2 Dominique	FAIRE dominant	le FAIRE des personnages (<i>relations entre les personnages et rôle thématique</i>)
Maître 3 Annick	FAIRE dominant	le FAIRE des personnages (<i>relations entre les personnages et rôle thématique</i>)
Maître 4 Jean-Luc	Les 2 composantes l' ETRE et le FAIRE	L'ETRE et le FAIRE

Le tableau synthétique ci-dessus est tiré des analyses de la grille 1 et de la grille 1 bis qui ont mis en évidence le déroulé et la dynamique de l'action conjointe du maître menant la sous-tâche de faire dénommer le personnage.

Le tableau synthétique se présente en deux colonnes : la première colonne concerne les composantes de la dénomination des personnages l'Être et Le Faire. On voit ici que, sur les quatre maîtres ; deux maîtres : maître1 Pierre et maître 4 Jean-Luc choisissent de travailler sur l'ensemble des éléments sémio narratologiques alors que les maîtres, maître 2 Dominique et maître 3 Annick, privilégient Le Faire des personnages. Ceci est à mettre en rapport avec le tableau précédent, précisément la colonne 3, qui concernait la co-activité Maître/élève. La conduite de la sous-tâche des maîtres, maître 2 Dominique et maître 3 Annick, privilégiant le faire du personnage se voit renforcé par la co-activité ciblée sur le domaine d'étude thématique du personnage.

Ceci nous suggère que les deux maîtres, maître 2 Dominique et maître 3 Annick, abordent l'étude des personnages du texte d'étude en lien avec l'analyse structurale par laquelle le personnage est étudié selon les fonctions actantielles qu'il occupe et bien moins dans sa dimension analogique avec un être vivant.¹⁴⁷ Nous savons par les maîtres qu'un projet d'établissement autour de la littérature de jeunesse a été assuré pendant quelques années par l'équipe enseignante de l'école.

147 Roland Barthes, (Barthes, Kayser & Booth et alii : 34) dans son célèbre article de la revue *Communications* sur « l'Analyse structurale des récits » (1966, n°8, pp. 1-27), « L'analyse structurale, très soucieuse de ne point définir le personnage en termes d'essences psychologiques s'est efforcée, jusqu'à présent, à travers des hypothèses diverses, de définir le personnage, non comme un être, mais comme un 'participant' ».

3. Réalisation de la sous-tâche 3 : institutionnalisation des savoirs sur la stéréotypie des personnages

3.1. Comment les maîtres font-ils lire les stéréotypes des personnages dans Archimémé ?

Dans cette section, on cherche à mettre en valeur comment les maîtres introduisent la notion de stéréotypes¹⁴⁸ de personnages. La question est comment les maîtres font-ils lire les stéréotypes des personnages dans le texte *Archimémé* ? Elle correspond de façon générale aux fonctionnements des structures socio culturelles partageables par les membres de la situation d'enseignement.

Nous abordons les enjeux de l'enseignement de la lecture du personnage en considérant plus particulièrement la dimension de l'enseignement de la lecture littéraire et moins l'enseignement continué de la lecture de texte littéraire.

On utilisera ici la catégorie gestes professionnels pour pointer les ajustements langagiers effectués par le maître qui institutionnalisent certains stéréotypes.¹⁴⁹

Nous reprenons ici le concept des gestes professionnels structurants basé sur les modalités énonciatives. Celles-ci renvoient « *aux intentions des partenaires en regard du contenu de savoir* » (Balsev, 2006 : 125).

Nous observons les interactions langagières des séances à partir de la question suivante qui se décompose en deux interrogations :

1/ quelles sont les modalités énonciatives que le maître choisit pour institutionnaliser les savoirs sur les stéréotypes du personnage de l'aïeule¹⁵⁰ Archimémé ?

Nous les établissons à partir des indicateurs linguistiques qui catégorisent les actes de langages de l'explication : l'acte de langage expliquer et infléchir (Kerbrat-Orrechioni, Ibidem). Nous notons ainsi les gestes professionnels structurants à partir des stéréotypes¹⁵¹ en

148 La notion de stéréotype a été définie dans la première partie (p.94) en se basant principalement sur les travaux didactiques de J.L. Dufays.

149 Le geste professionnel sur l'institutionnalisation des savoirs comme les stéréotypes des personnages est une catégorie descriptive qui est proche de la catégorie micro genèses didactiques (Saada-Robert ; Balslev, soumis). C'est une catégorie commune au cadre méthodologique de l'agir enseignant. Cette notion sert à montrer la dynamique des contenus signifiants en temps et lieu réels. Elle correspond aussi à l'idée d'ajustement contenu dans la catégorie gestes professionnels.

150 Rappelons que dans le chapitre tâche doxique *étude du lexique*, nous avons examiné les extraits de verbatims avec les unités langagières interactionnelles comme les co-énonciation, sous et sur-énonciation d'A. Rabatel.

prenant les unités de références langagières : l'acte de langage expliquer et infléchir. La figure ci-dessous contient le protocole d'analyse. Il recense à partir des verbatims les unités langagières du geste professionnel structurant l'institutionnalisation des savoirs de stéréotypie des personnages.

Nous avons repéré la modalité énonciative dite « expliquer » à partir des énoncés du maître et à partir d'un type de phrase déclarative. Mais aussi sous la forme d'un type de phrase interrogative qui se constitue alors en énoncé de question rhétorique.

Nous avons transposé l'acte de langage « expliquer » en indicateur geste professionnel structurant qui nous a permis de faire les relevés dans les verbatims. Un codage transcrit dans la figure 6 ci-dessous permet de les recenser.

Figure 6. Modalités énonciatives : institutionnalisation des savoirs sur les stéréotypes du personnage de l'aïeule.

Acte de langage de référence	Description du geste professionnel structurant	Codage
Modalisation Expliquer	Une explication conceptualisante Se rapportant à une norme du récit : le genre littéraire du récit court	E1
	Une explication contextuelle : coréférence dans le texte	E2
	Une allusion à des références partagées par la classe	E3
	Une explication tautologique du type « <i>parce ce que c'est comme ça</i> »	E4
	Une explication en rapport avec la subjectivité du maître	E5
Modalisation Infléchir	Un infléchissement qui fait développer l'énoncé précédent	I 1
	Une réorientation sur une réponse pour qu'elle progresse vers un autre contenu	I 2
	Un infléchissement qui fait reformuler un énoncé antérieur	I3

2/ quels traits sémantiques du stéréotypes sont activés dans la sous-tâche institutionnalisation des savoirs sur la stéréotypie ?

Nous pointons le savoir constitué sur le stéréotype de la grandparentalité très présent dans le texte *Archimémé*. Plus précisément la formulation du stéréotype Grands parents

Moderne/Grands parents Gâteau, Grands parents Protecteur/Tyrannique résume les contenus thématiques circulant dans le texte de B. Friot.¹⁵²

3.2. Résultats de l'analyse : institutionnalisation des savoirs sur les stéréotypes des personnages du texte Archimémé.

Analyses des extraits de séances : faire étudier le stéréotype de la grand-parentalité

Il paraît évident qu'à ce niveau d'analyse, on bascule dans l'interprétation et la fabrication du « *texte du lecteur* ».

Avant d'évoquer la synthèse de nos analyses, nous donnons dans le tableau 25 ci-dessous le repérage des extraits des verbatims en rapport avec les phrases du texte du texte *Archimémé* qui contenaient le stéréotype de la grand-parentalité.

Tableau 25. Stéréotype de la grand-parentalité

Stéréotype grand-parentalité	Maître 1	Maître 2	Maître 3	Maître 4
Grands parents moderne/ grand-parents Gâteau	Phrase n° 1	Phrases n°41, n° 42, n°43	Phrase n°42	Phrase n°29
Protecteur / Tyrannique	Phrases n° 12 et n°18	Phrases n° 5, n°18, n° 41.	Phrase n°44	Phrases n°7

Nous avons placé en annexes (annexes 9) des extraits de verbatims pour chacun des maîtres qui correspondent de manière détaillée à la co-signification des traits stéréotypiques des personnages. On a inscrit au fil des énoncés le codage des modalités énonciatives de l'expliquer et de l'infléchir.

- Bilan de l'analyse : choix des quatre maîtres par rapport aux stéréotypes de la grand-parentalité

En synthèse, nous proposons une vue synoptique de nos analyses sous la forme d'un tableau récapitulant les résultats.

Tableau 26. Récapitulatif Gestes professionnels structurants mobilisant les savoirs des élèves sur les stéréotypes de la grand-parentalité

Gestes professionnels sur la stéréotypie de la grandparentalité	Maître 1 Pierre	Maître 2 Dominique	Maître 3 Annick	Maître 4 Jean-Luc
<i>Grands parents Moderne / grand-parents Gâteau</i>				

152 Signalons que nous nous inspirons des auteurs comme J. Perrot, P. Bruno et F. Marcoin déjà cités qui travaillent à analyser les motifs ou stéréotypes à l'œuvre dans les textes de littérature de jeunesse et la réception que peuvent en faire les jeunes lecteurs contemporains.

Expliquer	Oui	Oui		Oui
Infléchir		Oui	Oui	
<i>Grands parents Protecteur/ Tyrannique</i>				
Expliquer	Oui			Oui
Infléchir		Oui	Oui	Oui

Les analyses ont permis de mettre un élément principal en évidence. Les gestes structurant l’institutionnalisation des savoirs sur les stéréotypes montrent le parcours singulier de chaque enseignant dans leurs choix de conduite des interactions. Deux des maîtres adoptent une stratégie uniforme : le maître 1 Pierre a une stratégie qui lui fait adopter des modalités énonciatives dans le geste professionnel d’orientation : la modalité de l’expliquer. Le maître 3 Annick suit ce mode stratégique uniforme mais à propos de la modalité énonciative de l’infléchir. Le maître 2 Dominique et maître 4 Jean-Luc peuvent être rapprochés. Le maître 2 Dominique module sa stratégie en se positionnant en stratégie orientée d’abord dans la combinaison expliquer/infléchir puis dans l’infléchir uniquement. Le maître 4 Jean-Luc active aussi *le geste professionnel d’orientation sur des savoirs*¹⁵³ selon une stratégie mais dans une chronologie inverse. Le maître 4 Jean-Luc oriente d’abord la modalité expliquer pour ensuite mettre en œuvre la combinaison expliquer /infléchir.

3.3. Interprétation de l’efficacité des quatre maîtres dans l’exécution de la sous-tâche institutionnalisation des savoirs sur la stéréotypie des personnages.

Dans le protocole a priori de l’ensemble des sous-tâches, nous avons mentionné des indicateurs sur les actes langagiers qui se rapportaient au geste professionnel structurant. Nous avons combiné le traitement des deux composantes du stéréotype de la grand-parentalité avec le couple grand-parents/Moderne grand-parents/Gâteau et grand-parents/Protecteur grand-parents/Tyrannique.

Nous prenons le traitement exhaustif des indicateurs du protocole comme un indicateur de l’efficacité du maître. Ainsi le premier critère positif sur l’efficacité des maîtres a été de noter si les maîtres activaient les deux composantes du stéréotype du personnage d’Archimède. C’est ce qui a été réalisé effectivement pour les quatre maîtres.

Le deuxième critère d’efficacité consiste pour nous à valoriser les maîtres qui ont choisi les deux modalités d’expliquer et d’infléchir qui développent le travail didactique. Ce qui a été le cas pour le maître 2 Dominique et le maître 4 Jean-Luc.

¹⁵³ Que nous nommons provisoirement comme cela.

Cette synthèse d'analyses présente des limites que nous allons essayer d'envisager dans la section suivante grâce cette fois-ci aux auto-confrontations des élèves à propos de leurs activités de lecture des personnages. Nous ajoutons quelques éléments de bilan sur la tâche du maître à propos des stéréotypes de la grand-parentalité et cela à partir des données des auto-confrontations des élèves des quatre classes.

Auto-confrontations des élèves des quatre maîtres à propos des stéréotypes de la grand-mère.

Nous avons rassemblé en annexes (Annexe 5, pp.81-140) les données complémentaires d'auto-confrontations que nous avons menées avec les élèves des classes des quatre maîtres. L'intérêt est de faire entendre les discours réflexifs des élèves. On relève des extraits de verbatims des élèves qui notent ce que les élèves ont acquis comme significations autour des stéréotypes de la vieille dame.

A travers notre lecture de l'ensemble des auto-confrontations des élèves, nous synthétisons sous forme du tableau suivant le résultat des analyses en ce qui concerne la perception du stéréotype de la grand-parentalité.

Tableau 27. Résultats des analyses comparatives des auto-confrontations des élèves des quatre classes

Formulations par les élèves de l'étude des personnages	Perception mémorisée du stéréotype de la grand-parentalité
Elèves du maître 1 Pierre	gâteau
Elèves du maître 2 Dominique	gâteau et tyrannique
Elèves du maître 3 Annick	gâteau et tyrannique
Elèves du maître 4 Jean-Luc	grand parent avec qui on s'ennuie mais ensuite grand parent gâteau que Baptiste a plaisir à côtoyer

A propos du personnage d'Archimémé, voici ce que les élèves formulent dans l'auto-confrontation :

– L'ensemble des élèves a retenu la qualification du nom propre d'Archimémé, mais sans en faire un commentaire particulier sur le degré de fictionnalisation de ce nom de personnage.

Chez les élèves du maître 2 Dominique et maître 3 Annick, les deux composantes du stéréotype de la grand-parentalité d'Archimémé ont été mobilisées.

Pour le maître 2 Dominique on a une élève, Léna, qui déclare : *et en fait c'est qu'il y a la mémé, enfin le garçon il lui a prêté et puis finalement il dit qu'elle est gentille. Finalement je m'en rappelle un peu et finalement il dit qu'elle est sympa et que+++ . Mais aussi Léna ben en fait là on va prendre le texte (hésitation/silence) ah oui d'accord alors en fait on l'a*

appelée Archimémé pourquoi ? Parce que d'une elle a 89 ans et de deux parce que c'est une archimémé qui est dure à cuire quoi.

Pour le maître 3 Annick, on a un élève qui énonce : *oui mais en fait la chose est différente c'est qu'elle elle va peut être un peu plus loin que les autres puisqu'elle va dire elle va dire elle dit donc que la mémé est méchante elle montre qu'elle est méchante mais en réalité elle est gentille et en fait grâce à ça c'est là que va commencer++euh.*

Alors que chez les élèves du maître 1 Pierre la composante du grand-parent affectueux a uniquement été évoquée à travers le comportement qu'ils ont noté : *Abdelaziz : c'est une femme âgée. [Silence] Elias : très très âgée le maître : alors qu'est-ce que ça veut dire « la grand'mère éclate de rire en grelottant » ? alors ? Elias : elle rit beaucoup/ Le maître : elle rit beaucoup ? Silence.*

Chez les élèves du maître 4 Jean-Luc le stéréotype d'Archimémé a été envisagé selon son ancrage social dans sa connotation négative mais aussi selon son ancrage stéréotype littéraire dans sa connotation valorisée de personnage complexe.

Jonathan : parce que en fait ça montre quand on est vieux on sort pas de la mémoire des jeunes en fait/ [...] parce que euh d'habitude peut-être que les enfants avant ils n'aimaient pas les vieux donc après ils pensaient plus à eux et ben là ça montre que Baptiste et ben il s'intéresse à sa grand-mère.

Il semble que s'esquissent seulement des éléments d'une communauté de pratiques de lecture de texte littéraire à propos de la lecture et des savoirs mobilisés par le stéréotype d'Archimémé. Mais si les élèves ont retenu des informations sur le texte, on est loin de noter l'appropriation de gestes d'étude réutilisables dans la lecture d'un autre texte littéraire.

Par ailleurs, l'étude des stéréotypes de la nouvelle *Archimémé* a montré que certains faits saillants de stéréotypes, ici en ce qui concerne des images de la grand-parentalité modernes/gâteau et protecteur/tyrannique¹⁵⁴, ont été échangés dans les séances. Mais a-t-on uniquement fait travailler les stéréotypes spécifiques à cette nouvelle ? Et jusqu'au point de vue des savoirs qui les concernent, sachant que nous avons déjà noté que les phases d'institutionnalisation des savoirs étaient quasiment absentes dans les séances.

¹⁵⁴ On pourrait se demander à quoi correspond exactement dans les représentations des élèves la nature des stéréotypes que nous avons notée. Qu'est-ce qu'une grand-mère moderne aujourd'hui par rapport à l'expérience des élèves de ces quatre classes ?

4. Synthèse sur la tâche doxique faire étudier les personnages

Que tirer des analyses de l'activité des maîtres « traitant » les personnages du texte *Archimémé* ? La question était de décrire la manière dont chaque maître réalisait la tâche doxique *faire étudier les personnages*.

Les quatre maîtres traitent globalement le champ didactique littéraire de la lecture des personnages. Comme prévu, ils s'arrêtent sur un incontournable de la lecture d'un texte littéraire. Mais les enseignants le font de manière différente. Cela peut se voir grâce à un maillage fin des types de sous-tâches que nous avons listés a priori. Pour autant, des stratégies d'enseignement apparaissent qui donnent une tendance assez nette répartissant les quatre maîtres entre deux groupes d'opérateurs de la tâche doxique *étude des personnages*.

Les maîtres 1 Pierre et 4 Jean-Luc choisissent d'étayer les capacités des élèves à repérer, décrire et comprendre globalement le personnage du texte littéraire. Les maîtres 2 Dominique et 3 Annick s'attachent à réguler la tâche de manière didactique. Ils modalisent la tâche à partir des apprentissages des élèves qui consistent à instrumenter les capacités à lire des personnages inclus dans tout texte littéraire. C'est pour cela qu'il semble que les maîtres 2 Dominique et maître 3 Annick s'appesantissent davantage à faire dénommer les personnages sur la composante Le Faire. Celle-ci permet de voir le personnage comme un actant indispensable à la dynamique de la trame narrative du récit. Ils ne focalisent donc pas le travail de compréhension sur la composante sémio narratologique de l'Être qui induit une lecture psychologisante du personnage.

Au final, on remarque que les maîtres 2 Dominique et 3 Annick accomplissent la sous-tâche de l'institutionnalisation de savoirs sur la stéréotypie de la grandparentalité de manière plus accomplie que les deux autres maîtres 1 Pierre et 4 Jean-Luc. En effet l'indicateur langagier de l'expliquer et de l'infléchir qu'ils combinent, marque que ces deux maîtres conduisent la sous-tâche selon le registre d'activité du tissage. On a en effet dans l'ajustement concrétisé par le geste professionnel structurant et mobilisant le savoir sur le stéréotype, un ajustement caractérisant un mode de tissage : un tissage expérientiel, cognitif et affectif à partir de ce que peuvent connaître ressentir et réfléchir les élèves avec le maître à propos de la notion stéréotypique d'Archimémé.

Nous poursuivons dans le tableau suivant nos différentes analyses en récapitulant sous forme de synthèse générale l'ensemble des résultats obtenus.

5. Synthèse sur l'ensemble des résultats généraux obtenus.

Tableau 28 Synthèse des résultats

Scénario de la séance	Tâche doxique : <i>rencontre avec le texte</i>	Tâche doxique : <i>étude du lexique</i>	Tâche doxique : <i>étude des personnages</i>	
Quel modèle de l'agir enseignant ?	Existe-t-il un genre professionnel Rencontre avec le texte ?	Quels modèles de l'agir enseignant ?	Quelle communauté discursive autour du stéréotype du personnage Archimémé ? Les éléments du style professionnel selon les modalités énonciatives de l'expliquer et/ou infléchir	
Pour l'ensemble des maîtres : une matrice commune dans le macro scénario	Oui pour l'ensemble des maîtres Mais à travers un milieu didactique a minima fait de micro tâches successives proches du cadre d'enseignement de l'enseignement de la lecture au cycle 3	1 A. Modèle de l'analyse didactique a priori 1B. Modèles apprentissage lexique ou 1. C Modèle apprentissage lecture ? 2/Modèle du genre professionnel de l'explication de textes ? 2. A. Dominante sur énonciation 2. B. L'ensemble des formes énonciatives 2. C. Alternance sur sous et co énonciation	Des variantes pour l'ensemble des maîtres	
Pour chaque maître	Quel modèle didactique de la lecture ? Maître 1 Pierre Modèle didactique méthodologie du texte	Quel modèle didactique ? Maître 1 Pierre 1. A. Modèle de l'analyse didactique a priori 1.B Modèles apprentissage lexique 2. A. Dominante sur énonciation Style professionnel : un élément noté faire retourner au texte	Maître 1 Pierre Modalités énonciatives de l'expliquer Isotopies Vieillesse	
	Maître 2 Dominique Modèle didactique de la lecture littéraire générique Recherche d'une modèle didactique spécifique littéraire	Maître 2 Dominique 1. C. Modèle apprentissage lecture 2.B. L'ensemble des formes énonciatives Style professionnel : travail étude de la langue	Maître 2 Dominique L'ensemble des modalités énonciatives de l'expliquer et de l'infléchir Isotopies Vieillesse/vitalité tromperie	

	Maître 3 Annick Modèle didactique proche des composantes des Instructions Officielles 2002 avec une intention de travailler les Pratiques sociales de référence de la littérature	Maître 3 Annick 1.C. Modèle apprentissage lecture 2.C. Alternance sur sous et co énonciation Style professionnel élément socio culturel	Maître 3 Annick Modalités énonciatives de l'infléchir Isotopies de Vitalité et tromperie	
	Maître 4 Jean-Luc Modèle didactique de la lecture littéraire générique Perception de la rupture épistémologique possible pour mettre en œuvre un agir enseignant proche d'un modèle spécifique littéraire	Maître 4 Jean-Luc 1. A. Modèle de l'analyse didactique a priori 1.B. Modèles apprentissage lexicque 2. A. Dominante sur énonciation Style professionnel faire retourner au texte	Maître 4 Jean-Luc L'ensemble des modalités Isotopies vieillesse/Vitalité, immobilisme/actif tromperie/connivence	

Le tableau ci-dessus décrit en synthétisant les résultats que nous avons obtenus à travers nos quatre macro indicateurs que constituait *l'analyse des scénarios des séances* et chacune des trois tâches doxiques : *tâche rencontre avec le texte*, *tâche étude du lexique*, *tâche étude des personnages*. Nous avons posé la question du modèle de l'agir enseignant ainsi que la nature de *la communauté discursive penser parler agir propre à la discipline de littérature* à propos de l'étude des personnages qui pouvaient émerger de l'examen des gestes professionnels et gestes d'enseignement.¹⁵⁵

Ce bilan rend compte de configurations didactiques et professionnelles propres à l'enseignement et apprentissage de la lecture du texte *Archimémé*.

– Didactique en ce qu'il montre par exemple que les maîtres configurent des modèles de lecture.

– Professionnel en ce qu'il montre que les manières de faire des maîtres élaborent des gestes professionnels puisés dans les genres professionnels à disposition dans le répertoire commun de l'épistémologie professionnelle selon l'acception de G. Brousseau (Brousseau, *ibid* : 65) des enseignants de lecture et de littérature du cycle 3.

Reste à savoir comment se situaient les maîtres par rapport au protocole d'analyse que nous avons bâti en le désignant par analyse didactique a priori et analyse a priori pédagogique selon la prise en compte des comportements ou des compétences requises pour faire lire le texte *Archimémé*.

155 Nous prenons ici la distinction qu'effectue G.Sensevy (2005) en gestes professionnels et gestes d'enseignement dans leurs dimensions spécifiques en rapport avec une intervention didactique générique.

Il s'avère que les deux maîtres maître 1 Dominique et maître 3 Annick se situent de façon assez proche de cette analyse a priori.

On retrouve chez le maître 4 Jean-Luc un plus petit nombre de composantes notamment celles de l'analyse a priori pédagogique et de manière moins directe.

Alors que cela apparaît plus important pour le maître 1 Pierre chez qui on liste plusieurs éléments de l'analyse a priori didactique et pédagogique.

Mais on voit que pour l'ensemble des maîtres les compétences du sujet lecteur collectif que serait la classe et plus encore individuel que serait chaque lecteur ne sont ni visées ni actualisées. Serait-ce que les maîtres ne font pas suffisamment confiance ni aux modèles didactiques et professionnels qu'ils ont pu mettre en avant comme appui dans la régulation de la séance de lecture ?

Ou bien ne font-ils pas assez confiance aux capacités de réaction des élèves devant un texte littéraire qu'ils ont pu construire dans les niveaux antérieurs au cycle 3 et qui demanderaient à être activés et approfondies selon une configuration de lecteur lisant en tant que critique littéraire ?

BILAN : discussion et perspectives

[...] Parce que la littérature fait appel à l'intégrité de l'expérience humaine, elle transcende les divisions artificielles de la connaissance, elle permet de voir la vie dans sa totalité, sa complexité ; [...] (Giasson, 1995 :53)

Paradoxalement, on exige trop peu des élèves du 2^{ème} et 3^{ème} cycles du primaire–et encore du 1^{er} cycle du secondaire-en matière de lecture littéraire [...]. Certes, les élèves n'ont sans doute jamais autant lu de romans, mais des romans par trop accessibles, caractérisés par leur simplicité et leur naïveté thématique. (Sorin, 2001 : 90)

Le métier d'enseigner requiert un rapport au langage spécifique. Il faut du temps pour construire la possibilité d'ethos changeants et multiples où le style et le jeu personnel s'exerceront et s'épanouiront. [...] (Bucheton, 2007 : 40)

Cette quatrième et dernière partie effectue une synthèse du travail de recherche et en discute les principaux résultats. Pour cela nous rappelons dans un premier temps le point d’ancrage de notre recherche pour ensuite mettre en perspective l’ensemble des analyses du scénario et des trois tâches doxiques : *faire rencontrer le texte, faire étudier le lexique et faire étudier les personnages*. Le résultat de nos analyses permettra de faire des propositions ouvertes sur la formation.

1. Synthèse des résultats et discussion

1.1. Rappel de notre point de départ

Des problèmes posés par la formation des enseignants sur la lecture de textes de littérature de jeunesse nous ont conduit à l’analyse des pratiques de quatre maîtres expérimentés de cycle 3 à propos de la lecture d’un texte court *Archimémé* de B. Friot.

Nous avons enregistré des séances. Afin de faciliter les comparaisons, nous avons cherché à dégager des variables du système didactique : à propos de l’objet à enseigner et son analyse a priori à partir du milieu d’enseignement, à partir des ressources des manuels de lecture, à partir des auto-confrontations des maîtres et des élèves ; à travers *des narrations de cours d’action*. Nous avons privilégié tout au long des analyses le pôle enseignant à travers la variable centrale qu’était la tâche doxique à exécuter par le maître au niveau de *la rencontre avec le texte, de l’étude du lexique et de l’étude des personnages* réalisée dans toutes les séances.

Notre problématique était la suivante : vérifier les choix de quatre maîtres relatifs à la dynamique temporelle des activités génériques et spécifiques dans une situation de lecture de texte de littérature de jeunesse.

On a postulé que les enseignants étaient soumis à des contraintes qui déterminaient leur activité, des contraintes épistémologiques des disciplines de la lecture et de la littérature, des contraintes liées à l’agir langagier de la relation éducative qui faisaient manipuler dans le milieu didactique le genre professionnel de la lecture de textes littéraires, des contraintes sociales de publics scolaires (ZEP et non ZEP).¹⁵⁶ Pour une part aussi le genre professionnel de l’explication de textes, soit potentiellement vecteur d’actes de langage de l’explication typique de l’enseignement de la littérature ou bien catalyseur de gestes langagiers d’ajustement qui incitaient le maître à expliquer afin de stimuler le travail didactique de significations à propos du texte. On a aussi évoqué des contraintes en relation avec les

¹⁵⁶ A noter que cette variable ZEP/non ZEP a été documentée de manière annexe dans nos analyses mais on pense qu’elle pourrait faire l’objet de nos futurs travaux de recherche.

pratiques sociales de référence qui faisaient que l'enseignement de la littérature générât un certain nombre d'obstacles.

Notre hypothèse centrale a consisté à poser que malgré ces cadres de situation, les maîtres disposaient d'une certaine marge de manœuvre qu'ils investissaient de manière singulière depuis la réalisation du macroscénario déroulant les phases dans leur dynamique temporelle, c'est-à-dire ce que nous avons évoqué à propos de l'avancée du texte du savoir, jusqu'à la conduite de la dernière tâche examinée, *l'étude des personnages*.

C'est pourquoi nos questions ont porté sur les régularités, convergences et divergences liées aux tâches doxiques mais aussi sur la réalisation interprétable de choix personnels des quatre enseignants.

Les principaux résultats sont résumés à partir des thèmes les plus saillants que sont les processus d'enseignement apprentissage, les cadres épistémologiques des didactiques de lecture et de littérature et l'efficacité des enseignants.

1.2. Sur les processus d'enseignement apprentissage du texte littéraire

Qu'a-t-on pu observer dans les analyses des séances ? Les analyses externes ont été effectuées à l'aide du *scénario* des séances qui a reconstitué la dynamique temporelle d'enseignement apprentissage. Nous avons pu reconstituer le système didactique joué¹⁵⁷ par le maître. Nous avons ainsi mis en évidence que le maître intervenait lors des différentes phases du déroulement dynamique de la séance. Il est indéniable que la dimension de l'agir didactique du maître s'inscrit obligatoirement dans la dimension productive telle que la définit P. Pastré, (Pastré, 2005). *Le scénario* enregistre en effet l'activité des maîtres en train de transformer le réel de la situation sociale d'enseignement apprentissage de la séance de lecture du texte littéraire d'*Archimémé*. Ainsi à propos du processus d'enseignement apprentissage, l'analyse externe a permis de reconstituer le système didactique avec focalisation à part égale sur les pôles enseignant-élèves puisque les interventions du maître sont interdépendantes avec celles des élèves. De fait la nature dynamique de ce système en mouvement a pu être éclairée lors de l'analyse externe des scénarios.

Les analyses internes ont permis de mesurer l'écart entre le prescrit, le contraint et le réel de l'activité du maître. On a observé que tous les maîtres ont piloté leur activité dans la réalisation d'abord de la tâche doxique de *faire rencontrer le texte*. Ils ont étayé leurs interventions couplées à celles des élèves à propos de l'étude du lexique du texte *Archimémé*. Enfin ils ont tous tissé des interventions sur la production de significations à propos de l'objet

157 On reprend la métaphore du jeu qui structure le système didactique tels que le décrivent les travaux de G.Brousseau et à sa suite G.Sensevy (Brousseau, Sensevy, op.cit.).

de savoir, les personnages, en favorisant les gestes professionnels effectuant les ajustements intertextuels, expérientiels et générateurs de l'atmosphère. Ces choix communs ont été mis en valeur par les protocoles d'analyse a priori qui selon nos objectifs balisaient les activités attendues et potentielles des maîtres. On a pu aussi visualiser de façon accumulative les différents choix des maîtres dans les trois tâches doxiques. On en a déduit un certain nombre de caractéristiques relevant des styles professionnels des maîtres. Celles-ci ont pu être renforcées par l'analyse des auto-confrontations. Cela nous a donné un aperçu comparatif de la trame hétérogène de l'activité réalisée des maîtres lors des trois tâches doxiques.

Effets des catégories de descripteurs : scénario et tâche doxiques

Notons que nous avons choisi des catégories d'analyses qui permettent pour l'analyse du *scénario* une approche externe didactique visant à repérer à la fois la structuration temporelle (comptage des durées) et la structuration épistémologique disciplinaire (choix du cadrage enseignement continué de la lecture et/ou de la littérature).

Les trois tâches doxiques ont été choisies afin de révéler les choix des maîtres en rapport avec des activités récurrentes quand il s'agit de faire comprendre et d'interpréter un texte court de littérature de jeunesse. Lors de l'analyse des stratégies des maîtres en rapport avec chacune de ces trois tâches, on a intercalé des filtres d'observation microméthodologiques qui paraissaient attachés aux types de tâches à réaliser.

– Ainsi pour la tâche doxique de *la rencontre avec le texte*, il s'agissait de voir si les maîtres favorisaient la diffusion des conduites d'accès à la lecture en lien avec les pratiques sociales de référence de lecture de littérature de jeunesse où est sollicitée une posture d'attention au texte que mobilise la réception du texte littéraire. La référence à des modèles didactiques de lecture a été nécessaire pour caractériser la conduite de chaque maître dans ce lieu et espace inaugural.

– Pour la tâche doxique *étude du lexique*, les indicateurs ont été plus nombreux. C'est une tâche dans laquelle se sédimentent à la fois la discipline du français et sa composante l'enseignement apprentissage du vocabulaire. On y a repéré aussi l'enseignement de la lecture pour faciliter la compréhension du texte à lire ainsi que l'enseignement de la littérature qui considère que les mots du texte littéraire sont *des fenêtres sur la langue* et sur le rapport du lecteur à celles-ci. Le lexique est donc bien un pivot de la didactique du français.

On a aussi pensé que la conduite langagière explicative du maître était un nœud didactique qui demandait à être observé dans les contraintes de positionnement énonciatif du maître et des élèves. Les indicateurs linguistiques de sur, sous ou co-énonciation empruntés à A. Rabatel ont servi de levier d'analyse. On a fait le lien avec le genre professionnel surdéterminant

comme le genre de l'explication de textes en tant que matrice épistémologique de référence personnelle des enseignants mais aussi comme normes didactique et pédagogique qui institutionnalisait des savoirs professionnels partagés par la culture professionnelle actuelle et effective.

- Enfin la tâche doxique *étude des personnages* a voulu examiner la construction didactique des personnages. On a essayé d'envisager grâce à l'indicateur stéréotype des personnages la dimension culturelle voire anthropologique de la séance.

Nos quatre axes d'analyses des séances ont donc semblé « prendre d'assaut » les quatre séances en ciblant à la fois :

- une approche didactique : le scénario qui ne focalisait pas spécialement sur l'objet enseigné mais sur la genèse de significations à propos de l'objet d'étude le texte, introduit dans la situation éducative,
- une approche didactique en rapport avec un problème d'enseignement : comment faire découvrir un texte littéraire lors de la rencontre ?

Puis nous avons dédoublé l'analyse des tâches en problèmes à résoudre inhérents à la tâche doxique lexicale : quels gestes professionnels efficaces pour à la fois lever l'incompréhension du lexique du texte et faire rebondir sur la genèse de significations pour lire et comprendre le texte ? A quels gestes professionnels renvoie la question de savoir comment structurer la lecture des personnages et tabler sur l'enrichissement des stéréotypes sur un personnage de grand-mère ? Globalement on observe une convergence dans les pratiques des quatre enseignants.

On avance en effet que les maîtres effectuent des propositions d'enseignement apprentissage du texte littéraire *Archimémé* de B. Friot qui sont relativement identiques.

Cependant on peut détailler ce qui a été noté comme éléments différents.

En ce qui concerne le scénario

Il a montré que les quatre maîtres activaient des activités conjointes selon un déroulement temporel à certains égards identique. Cependant des divergences apparaissaient dans chaque phase à propos de la possibilité de laisser un temps suffisant à la lecture des élèves du texte des maîtres 1 Pierre et maître 4 Jean-Luc à l'introduction du texte dans la situation maître 2 Dominique et maître 3 Annick. Les mises en commun nombreuses pour tous les maîtres étaient aussi variées : le maître 1 Pierre mettait en commun par petits groupes puis en rassemblement collectif, le maître 2 Dominique diversifiait les objets des transactions dans les mises en commun. Le maître 3 Annick faisait rebondir comme par ricochet les thèmes des échanges mais à partir de la sollicitation d'explicitation par les élèves le texte. Le maître 4 Jean-

Luc ancrerait les mises en commun à partir du dispositif pédagogique de lecture relais qu'il ponctuait de demandes de clarification à propos des séquences du texte.

On a vu que la clôture de la séance ne constituait pas un point fort didactique au niveau de l'apprentissage de savoirs ou de savoirs faire pour les maîtres 1 Pierre et 3 Annick en ce qui concerne la capitalisation des significations. Celle-ci se menait sous forme de transfert dans une activité d'écriture pour le maître 2 Dominique et sous forme de questionnaire de compréhension écrit pour le maître 3 Annick. Ce constat n'a pas manqué de nous surprendre. N'a-t-on pas observé que les maîtres ne savaient pas explicitement ce qu'ils enseignaient ou bien enseignaient en reproduisant en fait des formes d'un travail scolaire à partir de ce qu'ils croyaient leur être prescrit ?

Nous avons cherché à repérer le clivage entre la posture d'enseignement continué de la lecture et de l'enseignement de la littérature à travers l'analyse du scénario. Des divergences ont été notées entre les quatre maîtres.

En ce qui concerne les trois tâches doxiques

On constate que les quatre maîtres ont été amenés à réaliser l'ensemble des trois tâches. Ils ont proposé plusieurs types d'enseignement : un enseignement continué de la compréhension du texte littéraire pour le maître 1 Pierre. Cependant dans ses auto-confrontations, le maître 1 Pierre fait état des potentialités d'enseignement de la littérature de la situation de lecture.

Le maître 2 Dominique a une claire vision didactique de ce que vers quoi la séance de lecture de texte littéraire peut tendre. Une compréhension fine du texte *Archimémé* et des grandes probabilités de construire un élève lecteur de littérature dès le début de cycle 3. Les formes de compétence relèvent alors d'attitudes de lecteur littéraire. On demande au lecteur de lire la littérature en activant quelques unes des opérations sémiotiques langagières, comme certaines opérations cognitives qui permettent de construire des compétences du comprendre et interpréter, mais aussi des opérations de communication, dialoguer avec le texte et des opérations poétiques qui poussent le lecteur à *s'étonner* devant les faits de langue. Cependant le maître 2 Dominique mesure les limites de son dispositif et les limites de la séance. Il entrevoit ce qu'il a pu laisser échapper comme opportunités dans le développement de la situation.

Le maître 3 Annick met en évidence sa conception de l'enseignement de la littérature comme occasion de réceptionner le texte par les élèves dans des échanges nourris de la culture personnelle et scolaire littéraire. Il semble poser que le choc esthétique initial que nous avons relevé dans l'analyse de *la rencontre avec le texte* soit un tremplin pour nourrir les interactions poursuivies par la suite dans la séance de classe.

Le maître 4 Jean-Luc fait une proposition d'enseignement qui pose de façon cruciale la problématique de la compréhension et de l'interprétation. Il a tout au long de la séance développé des stratégies qui cherchaient à concilier les préoccupations de l'enseignement de la lecture compréhension avec l'enseignement de la lecture littéraire.

Mais localement des pratiques effectives personnelles : donc des styles professionnels

Les enseignants investissent la marge de manœuvre ou de liberté qui subsiste dans les trois dimensions que nous avons retenues dans la première partie de notre travail (Chapitre 3 L'objet à enseigner : un texte court à lire).

Quels savoirs construits par les maîtres en relation avec l'analyse a priori de la nouvelle Archimémé ?

Nous avons présenté un tableau qui regroupait les trois dimensions d'une lecture potentielle du texte *Archimémé*. La dernière dimension retenue était le niveau 4 portée expérientielle de la fiction qui voulait rendre compte de la conduite de la séance sur les savoirs acquis par la lecture du texte.

Nous avons réalisé l'analyse a priori du texte *Archimémé* (Tableau analyse a priori de la nouvelle *Archimémé* de B.Friot page 71 et suivantes). Nous avons noté entre autres qu'il y avait en quelque sorte un niveau 1 de lecture du texte. Seuil d'entrée qui consistait à lire la rencontre entre l'arrière petit-fils et l'arrière grand-mère sur un registre quasi fantastique. Le lieu clos de la chambre, la figure sous jacente de la sorcière et le contraste avec une arrière grand-mère moderne sont des ingrédients littéraires qui démultiplient la séduction du récit auprès du lecteur idéal. Le régime de la lecture réclamé par le texte résidait dans l'amplification signalée par le titre de la nouvelle : l'aïeule était bien une « archimémé ».

L'analyse linguistique des mots du texte que nous avons aussi effectuée a priori a servi à montrer la mise en mots donc le travail d'écriture de cette rencontre. L'émergence de ce travail langagier a été un enjeu de la séance.

La dernière dimension retenue dans l'analyse a priori était le niveau 4 portée expérientielle de la fiction qui voulait rendre compte de la conduite de la séance sur les savoirs acquis par la lecture du texte.

Il apparaît que le maître 1 Pierre en soit resté à une approche « de surface » de ces dimensions de lecture. La reproduction de son dispositif de groupes qui décline les tâches du lecteur en recherche de mots et le groupe d'élaboration de questions a peut être laissé les élèves au seuil du texte. La lecture à haute voix des élèves, la lecture spectacle selon la désignation du maître, a cependant été une structuration pédagogique de lecture littéraire. On peut faire remarquer que l'activité des élèves a servi à échanger ensuite sur les conseils méthodologiques pour mieux lire à haute voix. Mais nous avons du mal à repérer dans la conduite de la séance des

savoirs acquis sur la portée expérientielle de la fiction. Peut être que l'activité de lecture à haute voix aurait été l'occasion de commenter les enjeux du dialogue entre Archimémé et Baptiste qui marquait alors la complicité entre les générations (Niveau 4 du tableau d'analyse a priori, op.cit)?

Le maître 2 Dominique a poursuivi selon nous un parcours didactique et pédagogique complexe. Il a balisé d'abord une approche d'analyse langagière sur le mot-clé ou mot phare Archimémé qu'il a ensuite comme répercuté tout au long de la séance. Ce sont les mots du texte qu'il semble avoir voulu faire résonner dans la réception des élèves. Ils lui ont aussi servi à problématiser le lexique et son explication qu'il a menée et enfin les personnages qu'il a pu faire interpréter. On a déjà relevé que le maître 2 Dominique a mené les explications de mots dans la tâche lexique de manière plus ajustée aux nécessités de faire comprendre et interpréter. Cependant on pourrait se demander si cette approche complexe et globale didactiquement cohérente avec la didactique de la discipline français et littérature n'en reste pas à un niveau de formulation qui est en grande partie du côté du projet didactique du maître. Est-ce que ce projet peut facilement s'inscrire dans la visée d'apprentissage de construction de savoirs sur le récit chez l'élève ? Mais au final la séance du maître 2 Dominique a fait tout de même intervenir la dimension 4 notée dans le tableau d'analyse a priori sur les savoirs acquis par la lecture d'Archimémé à travers la tâche de faire raconter à l'écrit par les élèves une conversation téléphonique postérieure à la situation décrite dans la nouvelle. Aux élèves-lecteurs d'*Archimémé* de réinvestir dans leurs productions d'écrit la complicité intergénérationnelle entre l'arrière grand-mère et son petit fils.

Quant au maître 3 Annick, son cheminement didactique dans la séance lui a permis d'effectuer une séance dite d'étude de texte littéraire qui a mobilisé des activités de lecture compréhension associée à la lecture interprétation selon des axes en droite ligne avec les indications institutionnelles de la lecture littéraire des prescriptions datant de 2002. On a un exemple d'une séance de pratiques langagières orales principalement qui suppose une propension spontanée des élèves à parler sur le texte et à discuter à propos du texte. La pratique sociale de référence serait proche de la critique de textes, de la conversation à bâtons rompus où le plaisir de commenter est doublé par la confrontation entre lecteurs commentateurs. Quels sont les élèves qui s'engagent dans ce jeu langagier ? Quelle participation de ceux qui considèrent que cela est bien loin du format scolaire où on répond à des questionnaires de compréhension ? Il se peut que le dispositif d'étude du texte d'Archimémé ait aidé les élèves à problématiser leur lecture dont la portée expérientielle de cette fiction. Seulement on n'est pas sûr que les savoirs acquis puissent être clairement notés pour tous les élèves.

Le maître 4 Jean-Luc a voulu tenir la compréhension comme structuration didactique et pédagogique de la séance. Il a développé des échanges avec les élèves qui ont éclairci les

points du texte que le maître a repérés au cours de la lecture conjointe maître et élèves. Le maître 4 Jean-Luc l'a fait en s'engageant dans les interactions in situ à hauteur de son oubli de préparation de la lecture du texte *Archimémé*. Il a construit une situation surdéterminée avec le dispositif de lecture- relais mais le contrat passé avec les élèves est apparu comme loyal : il s'est agi de lire silencieusement, de lire à haute voix, de répondre à des questions du maître, de suivre un raisonnement, de résoudre des problèmes d'incompréhension ; tout ceci dans un temps de lecture partagée. Mais on n'est pas sûr qu'il y ait eu le temps pour rêver sur l'histoire, sur les personnages, pour retourner au texte, pour ressasser, ruminer *le sale tour* fait à Baptiste. Un constat s'impose : peu de prise de la part de l'observateur sur la dimension 4 de l'analyse a priori effectivement réalisée par le maître 4 Jean Luc.

Cependant ces quelques remarques récapitulatives demandent à être complétées par un commentaire sur la démarche méthodologique de notre travail. Nous voudrions aborder à présent quelques unes de ses limites.

Le croisement entre approche externe et approche interne de l'activité du maître est-il compatible méthodologiquement?

Nous avons interprété les verbatims des séances de lecture du texte littéraire en prenant des unités d'observation d'un point de vue externe : le scénario a par exemple mis en avant la phase qui portait sur des actions significatives du maître interdépendantes comme nous l'avons dit avec les actions des élèves. Mais aussi par exemple la présentation du texte d'*Archimémé* dans la phase de démarrage était à l'initiative du maître mais s'enchaînait avec l'action conjointe des élèves de découvrir et d'explorer le texte.

Dans les analyses internes, nous avons interprété les verbatims selon des unités de sens qui comportaient le contenu du savoir ; par exemple le mot dans la tâche *étude du lexique* ou bien une modalité énonciative particulière comme l'acte de langage d'expliquer ou d'infléchir dans la tâche *étude du personnage*.

Dans la présentation de nos analyses, nous avons donc décomposé les unités d'observations et les avons analysées séparément. Si on voulait justifier cette façon de faire de l'observateur, on reprendrait les préalables méthodologiques que nous avons avancés en arguant que le postulat de la multidimensionnalité de la situation d'enseignement apprentissage nous avait conduit à effectuer ces découpages dans les indicateurs d'analyse. Ce qui fait que nous estimons que nous avons pris, au fil de la construction de nos indicateurs d'analyse, les deux points de vue. Et ceci afin d'aménager la prise en compte de la dynamique en tant que dénominateur commun de la transformation du cadre d'action du maître, que ce soit celle de l'unité de sens en rapport avec le contenu de savoir, que l'unité de sens en rapport avec l'action significative du maître et des élèves.

Toutefois, il semble que le cadre conceptuel ethnométhodologique et phénoménologique nous ait contraint à ne pas pouvoir complètement réussir à croiser les approches externes et internes des analyses. Il apparaît que cela est dû à notre propre construction de protocole d'analyse qui nous a amenée à faire intervenir au préalable des plans pédagogiques (Legendre, 1993) qui ont restreint la saisie ethnométhodologique et phénoménologique des données. Les plans pédagogiques selon la définition de R. Legendre englobent tous les événements et les conditions d'acquisitions qui peuvent avoir un effet quelconque sur un apprentissage. Ils désignent aussi bien l'élaboration d'un plan de cours que la condition d'un dispositif pédagogique et sert d'interface entre la didactique et la pédagogie.

Si nous nous sommes appuyés sur les protocoles d'analyse a priori qui représentent « *une mémoire pour prédire* » (Berthoz, 1997), nous convenons aussi que nous avons eu tendance à moins laisser parler les données qu'à interposer des grilles d'analyse. Celles-ci construites au fil des observations répétées des séances ont contribué à formater cependant au préalable le point de vue heuristique de notre pratique de recherche.

Ceci nous conduit à formuler les questions suivantes à propos de l'usage de ces grilles : a-t-on assez pris garde dans la dynamique de notre observation générale de données à accorder une place plus importante à un objet de connaissance pour la recherche qu'est l'activité de l'enseignant ? Certes nous avons tenté de prendre l'activité comme observable et d'avoir pour projet de l'analyser et c'est ce que nous avons fait.

Mais on verra dans un paragraphe suivant que la clinique de l'activité pourrait, et nous suivons Y. Clot, être au-delà d'une méthode d'action une méthode de connaissance. « *Il faut maintenant se demander si ces méthodes d'action peuvent également servir de méthodes de connaissance* ». [...]. *Il s'agit moins de repérer les organisateurs de l'action ou les schèmes, pour parler comme Piaget, que d'étudier les organisateurs et l'organisation de la transformation de l'activité. Autrement dit moins de repérer la structure de l'activité en tant que telle, que la structure de son développement possible ou impossible. L'objet de connaissance est moins l'activité que le développement de l'activité et ses empêchements* » (Clot, 2007 : 8-9).

N'avons-nous pas polarisé notre investigation sur des unités d'activité qui visaient principalement l'objet d'enseignement le texte littéraire dans une dimension essentiellement didactique ? Même plus, n'avons-nous pas été trop préoccupée par la question épistémologie de la discipline qui faisait partie de notre problématique ? Elle posait la question de savoir si dans les séances de lecture de texte littéraire en cycle 3 les maîtres régulaient un enseignement apprentissage de la littérature ou de l'enseignement continué de la lecture. Ce qui nous amène par conséquent à avancer a posteriori que l'analyse didactique telle que nous l'avons envisagée est étroitement définie comme analyse didactique professionnelle.

Alors surgit une autre remarque qui s'avère déceptive à l'image des maîtres observés : peut être que nous avons approché l'analyse didactique « à moitié » en observant l'activité des maîtres mais sans véritablement se préoccuper de ce que les élèves étaient en train d'apprendre.

1.3. Sur les cadres épistémologiques des disciplines de la lecture et de la littérature

On a été renseigné sur les arbitrages des maîtres dans leur activité grâce entre autres aux plans pédagogiques que nous avons désignés par protocoles d'analyse a priori. Les critères d'observation en effet relevaient de la lecture littéraire. Par exemple la qualification des personnages prenait appui sur des apprentissages spécifiques à l'objet personnages dans une fiction. La mobilisation des stéréotypes de la grandparentalité constituait des unités de sens en rapport avec des savoirs littéraires.

Cependant, on se rend compte que le protocole d'analyse a priori sur la levée des obstacles didactiques de lecture du personnage pouvait être considéré à partir du pôle enseignement de la lecture de texte littéraire. Les auto-confrontations des élèves sur les apprentissages de l'étude des personnages ont révélé que les élèves ont globalement élaboré des activités de compréhension/interprétation des personnages. Mais ceci dans une dynamique de reconstitution de la trame narrative du récit du texte *Archimémé*. Et ce à la manière habituelle, c'est-à-dire dans les trajectoires d'apprentissages déjà appris dans leur curriculum d'apprentissage continué de la lecture.

Néanmoins, certains élèves des maîtres 2 Dominique et maître 3 Annick ont pris conscience dans les extraits sélectionnés qu'une autre dimension de situation formelle d'enseignement apprentissage de lecture du texte d'*Archimémé* pouvait être possible avec une transformation du dispositif de productions de significations partagées. Qu'en est-il des maîtres ? Sur ce point et toujours à l'aide de l'analyse de leurs auto-confrontations, on constate qu'ils conçoivent que leur activité a bien du mal à se distinguer entre lecture et lecture littéraire. Ce qui conforte l'appréciation conceptuelle que nous avons faite dans la première partie de cette thèse à propos du flottement relatif de la notion de lecture littéraire. Il y a donc bien au départ un problème didactique et épistémologique avant d'être un problème pédagogique.

En outre, les gestes professionnels spécifiques que nous avons pu épinglez et récapituler au fil des chapitres sur les tâches doxiques font état d'un « certain » cadrage épistémologique inscrit dans la littérature. Ils révèlent en effet des manières de faire des enseignants qui résolvent le problème didactique et épistémologique en donnant des tâches aux élèves qui s'avèrent se constituer en tâches à teneur littéraire signifiantes pour le maître et les élèves.

Par ailleurs nous avons mis en évidence les modalités énonciatives de l'explication lors des tâches faire étudier le lexique et les personnages qui décrivent une dimension de l'agir enseignant propre à l'activité de développement des significations caractéristiques quand il s'agit d'enseigner le texte littéraire.

Une question récurrente dans l'ensemble de notre travail ressurgit alors dans cette partie synthèse des résultats.

Est-il possible de « maîtriser » la granularité des observations d'une séance de lecture de texte littéraire pour l'ajuster aux données ?

Nous avons explicité dans le chapitre méthodologique la manière d'établir l'activité des maîtres en déclinant un modèle de l'agir enseignant issu des travaux de L'ERT. 40 2002-2006/ LIRDEF (Dir. D. Bucheton).

On a pu ainsi identifier grâce à ses composantes hiérarchisées et modulaires les éléments de l'architecture modélisée de l'activité enseignante. Elle s'appuie sur le genre professionnel et les gestes professionnels récurrents dans une situation didactique comme le pilotage, l'étayage et le tissage. Les gestes professionnels apparaissent impliqués dans le déroulé de l'activité réelle que nous avons circonscrit sous forme de micro scénarios ponctuellement pris en tant que tâches doxiques de l'enseignement de la lecture de texte littéraire.

On se demande alors si « *la descente aux enfers* » (Bucheton, 2005 : 4) en tant que modalité d'analyse des corpus de séances de lecture de texte littéraire devrait s'arrêter au niveau que nous avons déjà approfondi ?

Ne faudrait-il pas « filtrer » l'observation des séances de lecture de texte littéraire avec un autre niveau de granularité que les tâches doxiques ? On chercherait alors à savoir si le maître a la latitude de recomposer la tâche en se préoccupant de *faire lire littérairement* le texte littéraire. Peut-on suspendre les préoccupations épistémologiques en écartant l'intention du maître de faire construire les savoirs faire de la discipline de la littérature à l'école élémentaire ?

Nous verrons dans le prochain paragraphe que ce point de discussion resté ici comme non tranché, pourra déboucher sur une proposition méthodologique et conceptuelle.

1.4. Sur l'efficience des enseignants

Comme cela a été affirmé dans le chapitre méthodologique, observer quatre enseignants expérimentés sur une séance de lecture de texte littéraire court constituait le parti pris du travail de recherche. On a retenu une démarche semi expérimentale ou *préfabriquée* selon l'expression de J. P. Bronckart mentionnée dans la partie méthodologique du début de notre thèse.

On a abordé le travail de recherche sous le signe de l'approche qualitative qui a été effectuée, on pourrait dire, de manière radicale. Les résultats escomptés se situaient à partir d'une question de formateur : est ce que dès le cycle 3 les maîtres enseignent des savoirs déclaratifs et opératoires de la littérature et comment abordent-ils les problèmes liés de compréhension/interprétation du texte et de savoirs faire repérables propres à la discipline littéraire envisageable à l'école élémentaire ? L'objectivation des contraintes en rapport avec les cadrages épistémologiques didactiques et les cadrages de la tâche a initié des commentaires dans le chapitre théorique.

Nous avons postulé d'emblée que les quatre maîtres avec qui nous avons déjà travaillé, du fait de leur expérience et de leur niveau de réflexion professionnelle, avaient des ressources pédagogiques évidentes. Par conséquent, on comptait sur leur expertise a minima qui consistait à ce que à la fin de la séance enregistrée, les élèves auraient lu, compris et interprété le texte alors que le maître aurait eu l'intention et essayé de faire une séance de lecture littéraire. Ce que nous avons désigné par un attendu de cohérence de conduite de la séance.

Il est apparu au fur et à mesure de l'avancée de notre observation des données des quatre séances que cet objectif de recherche se complexifiait comme nous l'avons affirmé à propos de la multidimensionnalité de la situation d'enseignement apprentissage qui, à cause -ou grâce aux- des filtres méthodologiques construits et appliqués aux données, devenait une situation formelle d'enseignement apprentissage.

Par conséquent, nous avons resserré nos observations sur le pôle activité de l'enseignant sans toutefois laisser de côté l'action conjointe maître/élèves. Au fil des analyses on a donc évalué en les comparant les réalisations de la tâche magistrale des quatre maîtres. On a noté l'exécution exhaustive ou non des sous-tâches ou micro-tâches décomposant la tâche de manière quantitative. On a souligné les divergences qui ont permis de qualifier les éléments d'une composante de style professionnel pour une séance de lecture de texte littéraire court.

Notre démarche a été au départ qualifiée de qualitative, vu le nombre de maîtres et vu l'unicité du support et de la durée. Elle aurait pu prendre une tournure quantitative à travers nos analyses du genre professionnel de l'explication de textes, à travers le comptage des occurrences des mots du lexique lors de l'étude de la tâche lexique. Cependant s'il fallait vérifier qu'il y a un modèle didactique implicite de l'explication de textes, cela supposerait de mener une étude quantitative portant sur un échantillon bien plus large.

Mais à partir de ces différentes analyses, est-on en mesure de justifier une efficacité commune ou différente entre les quatre maîtres ?

Peut-on repérer des caractéristiques de l'efficacité des maîtres dans cette séance de lecture de texte littéraire?

On a déjà caractérisé l'activité des quatre maîtres lors de l'avancée de la réalisation des trois tâches doxiques en tant que trame hétérogène de l'activité. Si nous avons supposé que les maîtres pouvaient faire preuve d'une certaine cohérence dans la conduite effective des séances, nous avons pu le vérifier à partir de l'analyse a posteriori. En effet, les résultats ont enregistré davantage de convergences que de divergences entre les maîtres. Ceci justifie l'approche comparative que nous avons suivie dans l'ensemble des analyses des tâches doxiques.

Mais s'il y a un principe d'hétérogénéité qui s'avère réel et dans une certaine mesure attendu, c'est que finalement il est difficile d'évaluer sur un aussi court terme d'une unique séance, une expertise qui pourrait s'avérer stable. Un seul plan pédagogique a été confectionné par un enseignant. Ainsi, c'est le maître 2 Dominique qui a pu montrer la préparation minutieuse ante séance devant la caméra. C'est le maître 3 Annick qui a laissé à l'observateur sa fiche de préparation qu'il avait préétablie pour lui-même. C'est le maître 4 Jean-Luc qui n'a fait aucun plan pédagogique pour la lecture d'*Archiméme*. Néanmoins, il avait préparé en amont la lecture de la nouvelle de B. Friot *Loup Garou* avec un dispositif de travail de groupes. On a déjà indiqué que d'autres séances ont été enregistrées sur deux autres textes de B. Friot. On ne peut pas faire de commentaires généraux sur la composante travail de préparation du style professionnel des maîtres. Ils l'ont mené différemment selon les séances enregistrées. Enfin ajoutons comme nous l'avons déjà évoqué (Deuxième partie : méthodologie pp.101 et suivantes) que les maîtres n'ont pas su à l'avance quelle séance et quel texte allaient être retenus in fine pour être analysés par nos soins.

La questionci-dessus rejoint encore une fois la problématique conceptuelle et méthodologique sur l'observation de l'activité du maître. Est-ce que l'entrée par la tâche magistrale et son analyse permet d'indiquer le degré d'expertise du maître ? Nous espérons, et cette attente est en rapport avec notre propre identité professionnelle d'enseignant de littérature, de façon un peu naïve voir des réalisations de tâches moins composites et avantageusement mieux marquées du côté de la création en plus grand nombre de gestes professionnels au-delà de ceux que l'on pointés. Toutefois au regard de certaines tâches réalisées, on ne peut s'empêcher de considérer que les maîtres ont fait preuve d'engagements, renforcés par la réflexion qu'ils ont menée dans les auto-confrontations mettant ainsi en lumière l'effort des maîtres pour comprendre ce qu'ils ont fait. Mais la question de l'expertise en rapport avec l'efficience des maîtres dans les tâches accomplies révèle pour nous une dimension déceptive à laquelle on n'aurait pas voulu être confrontée.

Nous n'avons « découvert » en quelque sorte qu'après les analyses, que d'une façon générale « *le praticien est un opportuniste : [il] ne recherche ni la complétude, ni la cohérence de son savoir, il cherche l'efficience* » (Pastré, 1997 : 94). Nous aurions espéré à travers nos conceptions « militantes » comme nous les avons évoquées dans l'introduction générale que

le maître organisateur de la classe de littérature tente de rechercher la complétude à travers un questionnement voire un étonnement sur l'irréductible zone d'ombre du texte littéraire qui peut provoquer des parcours cognitifs spécifiques du côté du maître et des élèves mais surtout des états psychiques singuliers propices à s'interroger sur des conduites de tâches inédites dans les gestes de métier. Mais il est évident alors que cette réaction triviale de notre part demanderait à être distanciée pour s'interroger sur les axes de formation des maîtres en lecture littéraire.

C'est donc à un paradoxe auquel aboutit l'analyse des résultats à propos de la question de l'efficacité des maîtres. Si on a choisi la tâche magistrale doxique en tant qu'indicateur principal, c'est qu'elle était adaptée au projet de savoir si les maîtres accomplissaient des activités spécifiques au point de vue disciplinaire. Ainsi la caractéristique de la tâche qui comme dit Y. Clot est *dépersonnalisée* (2007)¹⁵⁸ offre l'intérêt d'objectiver et de mesurer le degré d'habileté du maître à la réaliser.

Ainsi nous ne trancherons pas complètement sur l'efficacité des quatre maîtres. Nous mentionnons juste que les maîtres 2 Dominique et 3 Annick apparaissent comme des enseignants qui exécutent le plus efficacement et dans le contexte de leurs pratiques avec des « bonnes » classes, des tâches doxiques qui leur apparaissent comme des composantes déjà expérimentées du genre professionnel de lecteur de texte littéraire en cycle 3 dont ils partagent profondément les valeurs de rapport au monde (Annexes thématiques 4 pp. 37 et suivantes).

Pour les maîtres 1 Pierre et le maître 4 Jean-Luc, il semble que le contexte de leur public d'élèves de ZEP et le poids des conceptions sociales affectées à ce contexte les empêchent davantage que pour les maîtres précédents d'organiser la classe en mettant en œuvre par leur activité réelle une reconceptualisation des contraintes de la tâche de faire lire. Néanmoins leur démarche aurait pu être créatrice du fait qu'elle aurait pu les amener à recomposer dans la situation l'articulation entre les cadres épistémologiques de la discipline lecture et littérature au cycle 3.

Terminons en disant que ces analyses nous ont amené à penser que l'efficacité du maître repose en partie sur le fait qu'il active dans les pratiques effectuées le plus grand nombre d'interventions sous forme de gestes professionnels d'ajustements dans l'exécution de la tâche doxique issue du répertoire des pratiques ici en l'occurrence, le genre professionnel de l'enseignement de la lecture de texte littéraire au cycle 3.

¹⁵⁸ La dépersonnalisation de la tâche, fait que l'acteur, l'opérateur de l'exécution de la tâche d'une part use de parcimonie dans la conduite de la tâche. De ce fait on considère que la tâche est exécutée de façon satisfaisante.

Et ce faisant qu'il aménage pour lui-même avec ses habiletés propres, ses modèles théoriques intériorisés de la lecture, ses représentations sur les capacités des élèves, les compromis nécessaires et contingents dans la réalisation de la tâche de faire comprendre et interpréter le texte à lire. La comparaison des deux maîtres ZEP est à ce titre éclairante.

Avant d'aborder la perspective pour la formation, il s'agit de faire le bilan sur les questions et hypothèses que nous nous sommes posés dans l'introduction de notre travail.

– Question n° 1. La littérature de jeunesse est-elle enseignée au cycle 3 ?

La réponse est globalement positive pour l'ensemble des quatre maîtres. Le texte a été interrogé et il y a eu des interactions didactiques et langagières qui ont actualisé le modèle de lecture transactionnelle (Rosenblatt, op.cit). Notre hypothèse 2 sur le contrat épistémologique a donc été vérifiée ici.

– Question n°2. Comment les maîtres réussissent-ils à combiner enseignement apprentissage continué de la lecture et enseignement apprentissage de postures, savoirs, gestes d'étude de l'objet littéraire avec l'enseignement de la langue ?

Ils y arrivent selon leurs propres savoirs pratiques. Et avec des réussites fort diverses selon les domaines. En se raccrochant parfois au modèle peu opératoire de l'explication de texte doxique. Là aussi on peut ici répondre à l'hypothèse 2 sur le contrat épistémologique.

– Question n°3. Bien que récemment introduit depuis 2002, l'enseignement de la littérature peut-il être descriptible en terme de culture professionnelle partagée, reconnaissable par un genre de pratiques, de gestes et de savoirs professionnels communs ?

C'est l'hypothèse 1 du macrosécario qui permet ici de répondre de façon positive. Un macrosécario de tâches doxiques communes, d'objets de savoirs connus, de postures énonciatives fréquentes (sur-énonciation) en sont les indicateurs. Mais ce genre professionnel ne nous dit rien de l'activité effective des maîtres et des élèves avant la lecture du texte.

Question n°4. Les apprentissages sont-ils identiquement réalisés en contexte d'établissements ZEP et non ZEP ?

Les hypothèses 3 tâches doxiques et gestes professionnels et 4 composantes sous jacentes ou logiques profondes étudiées dans les auto-confrontations marquent des différences entre ces deux contextes. Mais aussi on observe des variations à l'intérieur des contextes ZEP des deux maîtres Pierre et Jean-Luc.

Question n°5. Peut-on identifier cependant des traits saillants identifiant des styles singuliers ou finalement des rapports différents à l'objet d'étude didactique littérature ?

Comme précédemment c'est aussi la réponse à l'hypothèse 4 que nous mentionnons ici sous forme de deux postulats. Postulat 1, le style est une configuration a/ de rapports à des savoirs didactiques à enseigner. b/ des rapports à la prescription. c/ rapport au texte singulier. d/ des représentations des compétences de classes réelles. Le style est manifeste surtout dans la conduite des interactions. Postulat 2, le style est relatif à l'activité dans un contexte.

2. Perspectives pour la formation

2.1. Projets pour le français tel qu'on l'enseigne et pour l'enseignement de la littérature au cycle 3

Cette recherche a posé la question générale de la prise en charge et de l'appropriation de l'enseignement apprentissage de la lecture d'un texte littéraire court par des enseignants expérimentés. Cette recherche à visée descriptive contribue à une analyse objective des pratiques enseignantes réelles notamment la mise en œuvre par les maîtres d'une partie du curriculum des élèves en ce qui concerne la discipline de la littérature telle qu'elle peut être prescrite aujourd'hui dans le système scolaire et particulièrement celui de l'école élémentaire.

Les programmes ministériels stipulent que les objets d'enseignement que sont les textes littéraires réclament un traitement didactique qui tiennent compte des savoirs faire de lecture en tenant compte de processus cognitifs et culturels des élèves. Ce qui peut s'appliquer à tout apprentissage à l'école élémentaire.

Nous avons vu que les modèles didactiques de lecture littéraire bien qu'ils soient divers pouvaient se regrouper autour de rôles qui sont autant de formats scolaires reconnus des acteurs de la situation mais aussi qui évoluent au fil des pratiques réelles. Les élèves sont ainsi considérés comme des récepteurs de littérature capables de produire des significations adaptées aux contenus des textes littéraires. Les maîtres seraient aptes à répondre aux attentes des élèves en interprétant davantage leurs significations qui stimuleraient la co-activité dans le déroulement des séances.

Cependant la mise en place d'une situation de lecture littéraire réclame autre chose que des visées éducatives et sociales.

Elles constituent certes des orientations mais ne sont pas véritablement opératoires dans la situation d'enseignement. Au risque d'avancer encore une évidence, c'est l'organisation des différentes tâches à accomplir pour le maître qui peut conditionner les apprentissages des élèves. Et c'est sur leurs réalisations effectives avec l'écart entre le prescrit, le proscrit et le réalisable en contexte que le maître peut s'appuyer. Il se peut alors que le travail sur les tâches impensées et donc désignées par nous comme doxiques soit à prolonger.

Nous avons vu que les ressources des maîtres sont importantes : par exemple sur leurs logiques sous jacentes qui ont intériorisé les contraintes inhérentes à la situation particulière d'enseignement du texte littéraire. Nous avons moins perçu comment les maîtres prenaient en charge la diversité des élèves. Nous avons analysé l'activité conjointe maître/élèves sans s'attarder sur les profils spécifiques d'élèves.

Le cadre d'action des maîtres s'est révélé en adéquation avec le respect du contrat didactique, faire lire la globalité du texte. L'activité située des maîtres a été appréciée à travers *les*

narrations de cours d'action qui ont marqué de façon importante le comportement interagissant du maître et des élèves dans les différents micro scénarios reconstituant l'accomplissement temporel des trois tâches doxiques.

Le cadre d'action des tâches doxiques a révélé un cadrage fort de l'action des élèves qui se limitait à des comportements observables qu'on peut rapidement lister : répondre à des questions des maîtres sur le texte, sur des mots, lire des extraits de textes, chercher des références dans le texte ou dans leurs propres expériences, écrire des suites de textes mais aussi des commentaires basés sur leur impression.

On peut conjecturer que ces activités d'élèves laissent pourtant davantage de liberté d'action aux élèves « réels », à la condition impérative en situation de lecture littéraire, de laisser un temps spécifique à chaque type d'activité. Il s'agit en effet que les élèves puissent transformer la régulation des interactions à propos de l'objet littéraire en autre chose que la régulation systématique d'un dialogue pédagogique traditionnel. L'objet d'enseignement la littérature de jeunesse et la nouvelle littéraire, ne réclament-ils pas une catégorie d'interaction différente et alternative? On note que le fait de faire lire en une séance le texte d'*Archiméme* a induit pour une grande part une sorte de *course à l'exécution de la tâche à accomplir*, celle de faire comprendre et interpréter le texte pour les besoins de l'enregistrement de la séance.

Le pilotage, l'étayage et le tissage en tant que caractéristiques de l'agir enseignant des quatre maîtres ont permis de repérer un des aspects de la cohérence de leurs interventions. Elles nous ont donc précieusement renseigné sur les registres dominants des réalisations des tâches. Mais on aurait aussi à compléter cette caractérisation en observant par exemple l'activité de formulation des consignes des maîtres. Celle-ci aurait pu permettre de voir comment les maîtres dispensaient la tâche à faire faire aux élèves. Dans la continuation de nos travaux de recherche, cette nouvelle observation serait à intégrer dans une comparaison avec les autres séances que nous avons enregistrées, avec d'autres textes de B. Friot et avec les mêmes ou d'autres maîtres.

Nous venons de formuler ce que nous appelons ambitions dans la perspective de la formation. Elles ont été rédigées selon la caractéristique principale de la recherche. C'est une volonté d'ouverture qui nous a fait introduire au fur et à mesure des relevés des données, des concepts mêlant des concepts didactiques, des concepts issues de la psychologie de l'activité articulés avec les conceptualisations qu'on a pu tirer des interprétations des prescriptions officielles. Le tout structuré par la matrice méthodologique *du modèle de l'agir enseignant*. En arrivant au terme de notre recherche, nous pensons en effet que ce mouvement inductif et inductif semble approprié à la caractéristique de la recherche en situation. Et au-delà de la prise de conscience de ce choix de recherche, on peut prendre la mesure de ce qu'elle peut s'avérer adaptée aux perspectives de professionnalisation des enseignants.

Mais avant d'approfondir ces quelques éléments, il s'agit de s'appuyer sur les hypothèses posées initialement.

Question n°6. Est-il possible de clarifier davantage les savoirs didactiques les gestes d'étude des élèves relatifs à la littérature au cycle ?

Cette question, en rapport avec notre hypothèse 2 contrat épistémologique, pose la question du cadrage des théories de références, des appuis épistémologiques de la discipline français et de la professionnalisation et elle est loin d'être simple. Autrement dit ne souffre t-on pas d'une insuffisante transposition didactique de la multiplicité des cadres théoriques et approches méthodologiques divers (La forêt théorique mentionnée dans la première partie) ? Il semble que les concepts de réception du texte littéraire ou de sujet lecteur ne suffisent pas à former et enseigner.

Question n°7. On a vu que la nature du contrat didactique chez les quatre maîtres est différente. Du coup est-il possible de mieux identifier les savoirs et gestes professionnels ainsi que la posture d'étayage des maîtres -évoqués dans notre hypothèse 3 tâches doxiques et gestes professionnels- dans le contexte de l'enseignement de la littérature ?

Cela nous apparaît primordial de tenter de faire un travail de pointage et de désignation d'une configuration de l'activité du maître cernée par les différents niveaux de « sondage » du milieu didactique généré et entretenu par la constitution de cadres de normes socio littéraires. Ces cadres se forment à travers le penser- parler- agir des maîtres et des élèves se confrontant à l'instrument de perception et de pensée que constitue le texte littéraire.

Question n°8. Faut-il poser la question de l'activité des maîtres qui se relie avec nos hypothèses 3 macro scénario et 4 composantes sous jacentes ?

On est tenté de le faire mais il faut dans ce cas tester sérieusement les apprentissages des élèves. Ce qui n'a pas été véritablement fait ici, à l'exception du bref sondage des auto-confrontations des élèves des quatre maîtres à propos de l'étude du personnage Archimémé. Par contre, on peut questionner la conscience professionnelle des maîtres à propos des enjeux didactiques et des cadres prescrits. On peut aussi poser la question du degré de professionnalisation en fonction de la largeur de l'empan d'ajustement. Ceci rejoint le postulat de l'équipe LIRDEF. L'efficacité et la professionnalité d'un enseignant se joue dans sa capacité à circuler dans un large empan d'ajustement. Le texte littéraire par la complexité de ce qu'il mobilise nécessite ce grand empan, lequel nécessite une forte culture et formation.

2.2. Le maître organisateur de la classe de littérature ?

Nous avons fait le choix de tenir compte des comportements observables des enseignants à des niveaux différents des scénarios, de la tâche, des gestes professionnels de l'enseignement

continué de la lecture, des gestes professionnels d'ajustement émergeant comme spécifiques de la lecture littéraire.

Nous nous sommes rendus compte que les descriptions et leurs analyses donnaient comme résultats des données riches et complexes qui détaillaient fortement les interventions in situ des maîtres et de leurs élèves. Mais on a peut être expérimenté à nos dépens le fait de s'apercevoir qu'il est sans doute plus coûteux de décrire la tâche que de la réaliser réellement.

Toutefois nous n'avons pas perdu de vue que dans l'introduction de cette thèse, nous avons formé le projet de fournir quelques propositions pour la professionnalisation du maître de cycle 3 dans son enseignement de la lecture de texte littéraire.

Observer des pratiques ordinaires : un principe intangible pour la formation ?

Nous avons donc sollicité les quatre maîtres expérimentés pour dresser le cadre de l'action de la situation de la lecture du texte *Archiméme* ce qui a consisté pour eux à gérer le temps de la séance, à réguler les tâches qu'ils s'étaient prescrits, d'observer et de contrôler l'activité des élèves.

C'est donc le parti pris de l'observation de pratiques effectives dites ordinaires de maîtres expérimentés que nous avons choisi. Peut-on prendre cette même option dans une perspective de formation ?

Comme nous le disions plus haut l'ordinaire des pratiques enseignantes s'est avéré exceptionnellement riche. On ne s'attendait pas à recueillir des modèles de « bonnes pratiques » lisibles pour le plus grand nombre d'observateurs.

Au contraire nous savions grâce à notre pratique de formateur, qui se sert de supports de séances enregistrées chez des maîtres expérimentés mais qui n'ont pas néanmoins à montrer une quelconque adéquation à des modèles didactiques et institutionnels légitimés par différentes instances de formation ou d'inspection, que nous allions avoir à analyser de l'inattendu et de l'imprévu. L'objectif de travailler sur des pratiques effectives en formation est au minimum de donner à voir ce qui est d'habitude peu diffusé : le réel transcrit par la vidéo du travail enseignant. Ou une représentation filmique d'une réalité d'une séance ou d'une séquence d'enseignement en tant que situation reconstituée techniquement, comme simulacre technologique à des fins formatives.

Dans l'analyse partagée que nous pouvons faire de ces matériaux vidéotés avec les stagiaires en formation initiale ou continue, il s'agit de procurer aux enseignants des cadres d'analyses qui puissent relier l'agir enseignant visible relativement immédiatement avec des conceptualisations sous jacentes qui relèvent de la didactique de la discipline ou de son épistémologie scolaire. Le but est de voir qu'il y a une situation sociale et que des acteurs en

présence construisent et développent un cadre d'action qui actualise un certain nombre de critères de la professionnalité enseignante.

Focaliser sur le maître organisateur de la classe de littérature avec des outils issus du modèle de l'agir enseignant, c'est-à-dire qui auraient été transposés de manière à être plus légers conceptuellement et méthodologiquement, constitue un axe de formation intéressant. C'est ce qui pourtant n'a pas été mis en œuvre pour la recherche présente où nous avons déployé si on peut dire différents modules d'analyse du modèle technologique l'agir enseignant. Ce qui serait donc nécessaire, c'est d'abord de faire repérer les constituants généraux de l'agir enseignant dans l'analyse partagée en formation à partir de ces quatre séances sur le texte *Archimémé*. Et toujours dans cette perspective de continuation d'études des tâches doxiques, une adaptation du modèle de l'agir enseignant de lecture de texte littéraire serait à intégrer et à expérimenter dans la formation des maîtres.

Toutefois, il conviendrait de prendre garde à des dérives possibles lors de la formation :

– l'agir enseignant pourrait se réduire à une canonisation des pratiques ordinaires.

Sous couvert de recueillir des réalisations effectives des maîtres, on aurait l'effet mimétique de pratiques qui en resterait à reproduire des habiletés et des astuces reconstituées lors de la formation. Par ailleurs en suivant Y.Clot, on n'est pas sûr que le visionnage même instrumenté des séances enregistrées parviennent à des analyses au-delà de la canonisation des genres professionnels. Dans l'approximation toujours possible de l'analyse des séances, on aurait tendance à ouvrir « *le parapluie du genre* » (Clot & Faïta, 2000 : 40) qui ferait tourner court la recherche et l'émergence des habiletés singulières tramant le style professionnel des maîtres réalisant effectivement leurs pratiques.

Mais peut-être, et c'est une des hypothèses pour des orientations de la formation en didactique de la littérature des enseignants de l'école élémentaire, que la professionnalisation des enseignants a davantage besoin de la création *de l'enseignant lecteur* avec sa classe du texte littéraire et non pas tant d'analyser l'émergence et les invariants d'un genre professionnel de lecture littéraire.

En effet, on pourrait reprendre ce que nous avons évoqué dans la première partie (p. 70-71) et ce que formalisent clairement M. Butlen et alii. (2008 : 197), c'est de conceptualiser en didactique professionnelle *la lecture personnelle, la lecture experte et la lecture professionnelle*. Le savoir lire de l'enseignant est ainsi à construire en formation initiale.

Une des dimensions de la formation consisterait à se polariser sur la personnalité du maître. Pour cela des problématisations pourraient se décliner : quel(s) rôle(s) de l'enseignant de littérature met-il en avant ? Quelle communication dans la classe développe t-il propre à l'objet d'enseignement le texte de littérature de jeunesse ? Quelle dominante choisit-il dans

son inscription dans le cadre disciplinaire plutôt enseignement continué de la lecture ou enseignement de la littérature ?

Avant toute didactisation, il serait opportun de travailler la lecture personnelle de textes complexes de littérature qui nourrirait la conscience du rôle de l'enseignant de littérature à l'école. Mais aussi la lecture experte qui cliverait de manière claire le choix d'enseignement le texte littéraire à faire lire ou bien le choix de construire un enseignement de la littérature. Enfin la lecture professionnelle chercherait à trouver l'ajustement à une communication maximale du texte littéraire à faire lire à des élèves de cycle 3 mais aussi dans une progression de lecture qui s'instaurerait dès la maternelle.

Autrement dit on s'interroge sur les principes de la formation en lecture littéraire : a-t-elle encore à se poser la question sur la transmission et diffusion de « bonnes pratiques de lecture littéraire » en formation ? Il nous semble que non. Il y aurait par conséquent à se focaliser sur le professionnel enseignant sujet lecteur de littérature de jeunesse. Se pose alors la question de quels savoirs professionnels traiter avec lui.

Quelle coopération entre les démarches de chercheur de l'enseignement de la littérature et de la démarche heuristique du maître en situation ?

Nous avons pris soin de faire des choix dans l'observation de la régulation magistrale de l'organisation de la séance de lecture de texte littéraire accomplie par les quatre maîtres. Comme nous l'avons indiqué, nous n'avons pas tout observé mais le cadrage de l'action du maître s'est fait avec des outils qui correspondaient à des points d'observation qui nous paraissaient importants.¹⁵⁹ Ces filtres heuristiques n'ont pas été entièrement partagés avec les maîtres mis à part quelques uns lors des auto-confrontations qui précisaient les objectifs de recherche. En s'appuyant sur le cadre phénoménologique qui laissait émerger des faits significatifs que l'observateur prend le temps de saisir en les reconnaissant ou en les estimant comme inédits, on s'aperçoit ainsi que la démarche du chercheur n'est pas de même nature que la démarche de l'enseignant en formation. Celui-ci en effet s'active à repérer et à trouver du connu. Il a tendance à « excommunier » des faits qui n'ont pas de sens pour lui et qui deviennent de l'inattendu et de l'inconnu.

Autre aspect de la démarche du chercheur. Il a semble t-il à prendre la responsabilité de relever des éléments notables dont il ne sait pas encore s'il pourra s'en servir pour son propre objectif de recherche. Alors que l'enseignant en formation mis en situation dite de « recherche » pendant l'auto-confrontation et en tant que praticien réflexif, accomplit un

159 On pourra se reporter à l'article : « Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse de la formation. » (Chabanne, Desault, Dupuy, Aigoïn, 2008), In *Repères*.

travail de recomposition des éléments de la séance reconstituée. Il le fait pour lui-même avec la dynamique de travail de transformation des ses conceptions en l'adressant au destinataire qu'est le chercheur. « Le formé auto confronté » se trouve de fait dans une dynamique de transformation professionnelle dont lui seul peut assurer la pérennité et la manière dont il pourra la recomposer dans l'évolution de ses pratiques.

– Est-ce à dire qu'il y aurait deux temps à planifier dans la formation des enseignants de littérature ? Une analyse extrinsèque qui permettrait de repérer les genres et gestes professionnels viables et actifs dans l'activité visible d'un maître en situation. Une analyse intrinsèque lors de l'auto-confrontation à sa propre pratique qui consiste à travailler le métier selon le parcours individuel du formé. En bref une logique normalisante des gestes de métier opposée ou bien articulée à une logique opérationnelle des gestes d'ajustement ? Dans un autre espace de travail on peut envisager que le chercheur « scruterait » des invariants dans les pratiques contextualisées chez une cohorte de maîtres -et non plus comme nous l'avons fait modestement avec quatre maîtres- ou chez le même maître sur un plus long terme. Est ce que cette séparation entre la formation et la recherche est-elle objectivement tenable ? Ne conduirait-elle pas à ce que le chercheur soit le technicien en ce sens qu'il collecterait les données ferait passer les auto-confrontations, assurerait le suivi des évolutions des conceptions des praticiens et irait élargir les données recueillies. Le chercheur aurait alors des compétences technologiques, méthodologiques et de supervision. Aurait-il lui-même l'espace de subjectivation qu'il essaye d'aménager pour le formé ?

Quid de l'avènement du sujet chercheur ? On semble ici tenir un discours du déclin de l'institution recherche (Dubet, 2002). Il s'agit juste d'envisager les conditions concrètes de la diffusion à grande échelle de mode de formation qui remettent en cause dans leurs mises en œuvre les cadres méthodologiques et conceptuels d'origine.

Alors, nous pensons que les postures du chercheur et de l'enseignant lors de l'auto-confrontation sont différentes l'enseignant cherche à dire ce qu'il a voulu faire et ce qu'il a fait. Le chercheur cherche à faire dire à l'enseignant ce qu'il aurait pu trouver à faire dans son activité. Si le maître le fait, le bénéfice sera pour les deux partenaires. Le maître dans sa prise de conscience qu'il peut expérimenter autre chose, le chercheur dans la possibilité d'avoir trouver un nouvel objet de connaissance.

On ajoute qu'il ne s'agit pas de la question d'être plus ou moins avancé dans le décryptage de l'activité. Ce sont seulement d'autres visées. Le maître aura une visée individuelle pour son métier. Le chercheur aura une visée collective pour l'ensemble des gens du métier et pour l'ensemble des chercheurs. Nous parlions précédemment des espoirs d'Y. Clot en ce que la clinique de l'activité soit un cadre pour l'action et pour la connaissance. A travers cette réflexion sur le statut non pas institutionnel mais professionnel différent du chercheur et du

praticien réflexif, il apparaît que nous esquissons quelques éléments en rapport avec les évolutions de la théorie de la clinique de l'activité.

Mais est-ce que la conception actuelle de la professionnalisation des enseignants en littérature pourrait permettre cette chronologie différente ? Peut-être si elle prend une orientation véritablement de clinique de l'activité.¹⁶⁰

Le maître sujet organisateur de la classe de littérature ?

Quand on fait de la formation, on se heurte inévitablement à un obstacle : quelles compétences¹⁶¹ prioritaires viser chez l'enseignant débutant ? En formation initiale des enseignants, on sait combien le passage entre la personne qui a réussi au concours et le praticien en formation peut être difficile voire douloureux.

Armé de recettes glanées chez des professionnels, le débutant s'exerce d'abord à organiser la séance à partir des artefacts, le texte à lire, la disposition matérielle de la classe et peut être la conception globalisante de la classe élèves de ZEP ou non ZEP et de tel ou tel cycle.

L'engagement psychoaffectif des maîtres débutants par rapport à l'enseignement de la lecture des textes littéraires peut être dès le départ très important. L'identité professionnelle naissante (Etienne & Tozzi, 2001) se cristallise ainsi sur des représentations à propos d'un objet porteur de valeurs éducatives et sociales que nombre de maîtres débutants ont déjà perçues.

Mais paradoxalement la valeur ajoutée à l'objet littéraire donne un impact décevant encore plus important. S'abritant sous « *le parapluie des genres* » et sur « *l'aura* » du texte (Benjamin, 2000), les maîtres débutants ne perçoivent pas que le traitement didactique de l'analyse a priori réclame *une attention au texte* très précise. Et comme on a pu le constater pour nos quatre maîtres, aucun n'a eu l'occasion de faire l'analyse a priori qui contenait l'ensemble *des possibles du texte*.

C'est pourquoi le plan pédagogique à élaborer pour une séance de lecture de texte littéraire demanderait des sessions de formation -dont il faudrait évidemment envisager les modalités

160 En l'associant bien entendu sur l'étude du langage et de l'activité c'est-à-dire comme l'évoque J. P. Bronckart le rapport entre [*l'*] *Agir et [les] discours en situation de travail*. (2004).

161 La valeur sémantique que la formation professionnelle pourrait attribuer aux compétences du maître de littérature est peut être plus problématique. C'est-à-dire que « *les paroles au travail* » (Boutet, op.cit.) du maître en classe de littérature se heurteraient aux lacunes dans les ressources formatives pour parler de l'expérience vécue en classe de littérature qui ne souffrirait pas de faire émerger le caractère de « *rusticité* » (Schwarz, 1993) du langage du maître au travail.

de faisabilité- qui prendraient en charge la transposition didactique¹⁶² en vue de l'enseignement des textes littéraires de jeunesse. L'observation de tâches doxiques vues ici ainsi que d'autres tâches en classe de littérature qui seraient à déterminer serait à organiser en formation dans un cadrage de l'action magistrale. En soulignant qu'une analyse didactique précise est sans doute un point de départ obligé à allier avec la compétence pédagogique du maître. En découle une conception ingénierie de la formation qui peut analyser avec profit en séance de lecture littéraire, les consignes comme nous l'avons déjà noté, comme le produit de la compétence enseignante.

Il s'agirait aussi d'éclairer avec ces tâches la posture disciplinaire du maître organisateur de la classe de littérature en cycle 3 en tant qu'accompagnateur de posture de réception comme par exemple une construction de posture d'écoute critique des élèves. On a évoqué la dimension artistique de la littérature de jeunesse qui demanderait un travail de « vulgarisation esthétique » en rapport avec des postures artistiques mettant en relation l'œuvre d'art et son lecteur.

En bref une direction de formation à venir prendrait comme dénominateur commun le sujet élève et le sujet enseignant. C'est-à-dire un opérateur de tâches qui les accomplirait en trouvant sa propre trajectoire et qui serait vigilant dans la classe de littérature à ne pas accomplir ses tâches de manière « désaffectée » (Clot, 2002).¹⁶³

Enfin, on peut parier d'une part que l'enseignement apprentissage de la littérature au cycle 3 puisse être diffusé de manière large en formation.¹⁶⁴ D'autre part, il est permis d'envisager que le plaisir d'enseigner la littérature devienne explicite sous le prétexte qu'elle est l'occasion de travail sur la subjectivation (Foucault, 1969)¹⁶⁵ ; celle du maître et celle des élèves.

Celui-ci passe par une analyse des actions et des discours en situation de travail (Fillietaz & Bronckart, 2005) dans le cadre de la classe de lecture littéraire en cycle 3.

162 Nous utilisons cette expression directement empruntée à Y.Chevallard. Pourtant elle ne nous apparaît pas foncièrement pertinente considérant les aménagements nécessaires pour des savoirs sur la littérature de jeunesse envisageables en formation des maîtres.

163 « [...] Alors seulement, l'activité de travail désaffectée et souvent désabusée privée de ressources et des discordances créatrices de la *Kulturarbeit*, s'éternise dans une répétition qui culmine dans une amertume impuissante [...] » (Clot, 2002 : 10).

164 Et pour cela il s'agira de reprendre la question d'A. Jorro : « l'évaluation, génératrice de développement professionnel ? » (Jorro, 2007 : 9-11).

165 Nous envisageons de poursuivre notre recherche à partir entre autres d'un des points étudiés par la psychodynamique du travail ; la subjectivation de la personne dans son travail. Elle envisagerait pour le maître en classe de littérature de voir en quoi l'activité « ordinaire » d'enseignement de la littérature à l'école élémentaire contribue à en faire « une activité sublimatoire » (Molinier, 2006 : 157-175) qui enracine la subjectivation de l'acteur au travail.

CONCLUSION

« Pour l'utilité que les autres recevraient de la communication de mes pensées, elle ne pourrait aussi être fort grande, d'autant que je ne les ai point encore conduites si loin qu'il ne soit besoin d'y ajouter beaucoup de choses avant que de les appliquer à l'usage. »

Descartes, *Discours de la Méthode* (1637)

VI^e partie : « Choses requises pour aller plus avant en la recherche de la nature »,
p. 64.

La visée de cette recherche a été de souligner comment les façons de faire lire des textes à l'école pouvaient être cruciales pour les élèves, le maître ainsi que pour les didactiques du français et de la littérature.

Nous avons traité un certain nombre de matériaux d'observation issus de la classe de littérature de cycle 3, telle qu'elle se fait en ZEP ou en classe non ZEP.

On a vu combien la saisie de ces données pouvait être difficile. Ainsi il est apparu qu'elle était peu étayée par des concepts de didactique du français et peu compatible parfois avec des concepts de la didactique de la littérature.

On a voulu utiliser les notions empruntées à la linguistique comme *la co, sous et sur-énonciation* qui nous ont renseigné sur la conduite explicative des mots du texte *Archimémé* dans la tâche doxique *étude du lexique*.

Nous avons envisagé que la tâche doxique de *l'étude sur les personnages* avait été abordée selon l'approche interne des textes. Nous l'avons fait à partir des éléments théoriques du texte comme la grille thématique, à partir des mots du texte vus dans l'analyse d'*Archimémé* ou comme les stéréotypes analysés dans la partie 2. L'approche externe du texte n'a pas été abordée si ce n'est qu'a été évoquée l'approche ethno critique inspirée des travaux de J.-M. Privat en tant que pistes d'investigation didactique lors de l'analyse critique du texte *Archimémé*.

Quant au texte de B. Friot, on ne s'est pas explicitement prononcé sur sa littéarité, sur son aura ou ses effets éducatifs et esthétiques. Au fond on rejoint encore une fois ce que nous dit W. Benjamin (2000 : 245) quand il nous interroge sur la question cruciale : « *Mais que dit une œuvre littéraire ? Que communique-t-elle ? Très peu à qui la comprend. Ce qu'elle a d'essentiel n'est pas communication, n'est pas message* ».

La lecture littéraire a fourni un outil théorique et pratique qui a défini un enseignable didactique en regard des possibles du texte et des relations potentielles entre le texte et les élèves.

On a introduit la tâche doxique comme levier heuristique qui s'est avéré spécifique pour essayer de sortir du cadre générique de la didactique du français. Elle contourne des effets de compensation en rapport avec la didactique de la littérature. La tâche doxique en effet polarisait sur les gestes professionnels de l'enseignant et procurait de ce fait une configuration identifiable, théorisable et sans doute didactisable à l'enseignement du texte littéraire en cycle 3. Ce qui n'a pas empêché d'éprouver que nous étions peut être

resté à des seuils d'investigation qui ne saisissaient que du discontinu et des facettes *du sujet enseignant*.

Il est évident que l'outil descriptif de tâche doxique aurait pu être complété par l'utilisation de concepts de didactique comparée comme ceux de la *chronogénèse*, *mésogénèse* et *topogénèse*.¹⁶⁶ Néanmoins remarquons que si pour le dire rapidement la *chronogénèse* consiste à observer comment l'enseignant fait avancer les élèves selon la progression des contenus, on a tenté de la jalonner à l'aide des indicateurs des trois tâches doxiques. La *mésogénèse* a été abordée lors de la rencontre avec le texte alors que les maîtres initiaient l'agencement d'un milieu d'enseignement apprentissage. Les indicateurs de sur, sous ou co-énonciation qui marquaient la place occupée par le maître dans l'interlocution didactique lors de l'explication des mots du texte évoquaient le processus de *topogénèse* inhérent à la régulation du maître dans l'action didactique de la séance de lecture.

Ainsi, si la recherche a permis de sonder le système conceptuel de la didactique du français et de la littérature, elle l'a fait en se risquant à en importer un certain nombre de ses composantes qui ont alors servi, le temps de la recherche, de support heuristique à ce que nous voulions interroger.

C'est à cette aventure méthodologique que nous nous sommes livrée durant ces quelques années de travail.

Au-delà, et nous concluons sur cette remarque, nous avons cherché surtout à approcher la responsabilité du maître en ce qui concerne l'avancée du savoir en classe de lecture. Mais aussi sur « ce que peut le récit » dans le sens où « *le récit sera vu comme une fonction spécifique de la rationalité et de l'imaginaire qui, par la voix ou par l'écrit, lutte contre l'érosion de la communication utilitaire* » (Le Manchec, 2005, 104).

Le maître tel qu'il enseigne la structuration ajustée des attitudes des élèves conjointes avec les siennes. Les élèves tels qu'ils peuvent se positionner par rapport au texte littéraire et avec le maître. Le texte littéraire tel qu'il peut être enseigné à travers les disciplines scolaires du français et/ou de la littérature. Ce qui importe par conséquent et d'après nous, c'est la relation *du faire de la didactique de la littérature* au sein même de la discipline du français. C'est-à-dire la responsabilité en tant que formateur et chercheur devant construire *les curricula* de la formation.

166 Nous aurions pu alors employer à la place de tâche doxique l'expression tâche topique.

Résumé

La recherche s'organise autour de séances d'enseignement apprentissages de lecture d'un texte court de littérature de jeunesse en cycle 3. Elle a pour objet d'étudier les façons de faire des maîtres. Comment modalisent-ils le cadrage des disciplines du français et de la littérature, comment appliquent-ils les orientations des prescriptions ministérielles et comment travaillent-ils conjointement avec les élèves ?

Peut-on en tirer des constantes afin de transposer ces données en ressources pour la formation initiale et continue ? La méthode d'analyse des données est comparative entre les quatre maîtres expérimentés et à travers une unique séance de lecture d'un texte court *Archimémé* de B. Friot.

Cette recherche vise à structurer une conception méthodologique qui combine les approches didactiques et ergonomiques à l'aide d'outils d'analyse comme le scénario et les tâches doxiques de l'enseignement du texte littéraire à l'école. Elle établit des points d'ancrage d'observation à l'aide de différentes grilles d'analyse selon des niveaux macro et microméthodologiques. Cette recherche récolte aussi les discours des enseignants sur leur mode de faire et les intègre à la matrice méthodologique.

Ce qui est expérimenté ici, c'est de repérer des savoirs professionnels à partir des pratiques ordinaires des maîtres pour envisager de les traduire à la fois pour la recherche didactique et pour l'élaboration de ressources de formation professionnelle.

Mots clefs : enseignement de la lecture, didactique du français, didactique de la littérature, travail de l'enseignant, tâche doxique, gestes professionnels.

Abstract

This research organises the observation about teaching sessions of reading short literature text for pupils. The aim is to study the teacher's ways of teaching. How they fit with French and literature subjects, how they implement the institutional instructions and how they jointly work with pupils ?

Can we observe some constants to be use to teaching training? We compare four experienced teachers teaching during a single reading session of the short story *Archimémé* of author B. Friot.

This research aims at structure methodological conception that combines didactic and ergonomic approaches with analysis tools as scenario and traditional tasks in literary teaching in primary school. She establishes observation rooting with keys of understanding at the level of macro and micro methods. This research collects also

teacher's speeches about the way of teaching the reading of literary text and how they integrate to a methodological matrix.

We test out to spot professional knowledge about ordinary teaching practices to transpose for didactic research and for working out recourses of professional formation.

Key words : teaching literature reading, french teaching didactic, teacher ergonomic work, traditional tasks in professional gestures.

Liste des tableaux, figures et extraits

Tableau 1 bis d'analyse a priori didactique et pédagogique de la lecture du texte Archimémé.....	75
Figure 1. Faire étudier les personnages	95
Tableau 2 du traitement général des données.....	115
Figure 2. Catégories d'activités selon les différentes phases. Abréviations.	121
Tableau 3. Scénario de la séance dans la classe du Maître 1 Pierre.....	123
Tableau 4. Synthèse à partir du croisement des descripteurs : relevé des activités significatives et analyse des auto-confrontations dans la phase de démarrage.....	129
Tableau 4bis Synthèse à partir du croisement des descripteurs : relevé des activités significatives et analyse des auto-confrontations dans la phase d'actions	138
Tableau 5. Synthèse à partir du croisement des descripteurs : relevé des activités significatives et analyse des auto-confrontations dans la phase de clôture.....	148
Tableau 6. Détails des sous-tâches des quatre maîtres.....	161
Tableau 7 Comparaison des choix de mots retenus des quatre maîtres selon le protocole d'analyse a priori ..	165
Tableau 8 Exécution du protocole a priori	166
Tableau 9. Gestes professionnels dit explication de mots Maître 1 Pierre	168
Tableau 10. Gestes professionnels dit explication de mots Maître 2 Dominique.....	169
Tableau 11. Gestes professionnels dits d'explication de mots. Maître 3 Annick	170
Tableau 12. Gestes professionnels dits explication de mots Maître 4 Jean-Luc.....	170
Tableau 13 récapitulatif.....	172
Figure 3. Référentiel des gestes professionnels de l'explication des mots.....	173
Figure Figure 4. Récapitulatif des domaines de la discipline du français couverts par les quatre maîtres.	173
Tableau 14. Analyse de la tâche doxique « étude du lexique »	197
Figure 5. Protocole d'analyse a priori de la tâche étude du personnage.....	199
Tableau 15. Trame chronologique effective des activités conjointes maîtres/élèves de traitement des obstacles didactiques de la lecture des personnages du texte Archimémé Maître 1 Pierre.....	200
Tableau 16. Trame chronologique effective des activités conjointes maîtres/élèves de traitement des obstacles didactique de la lecture des personnages du texte Archimémé Maître 2 Dominique.....	201
Tableau 17. Trame chronologique effective des activités conjointes maîtres/élèves de traitement des obstacles didactique de l'étude des personnages du texte Archimémé. Maître 3 Annick	201
Tableau 18. Trame chronologique effective des activités conjointes maîtres/élèves de traitement des obstacles didactique de l'étude des personnages du texte Archimémé. Maître 4 Jean-Luc.....	202
Tableau 19. Répartition des composantes didactiques pour la lecture des personnages au cycle 3	204
Tableau 20. L'étude des personnages du récit Archimémé : éléments sémio narratologiques retenus par le maître et les élèves en action conjointe	208
Tableau 20 bis. Spécificités des savoirs retenus par le maître 1 et rôles des co- intervenants Maître 1 Pierre .	209
Tableau 21. L'étude des personnages du récit Archimémé : éléments sémio narratologiques retenus par le maître et les élèves en action conjointe. Maître 2 Dominique	211

<i>Tableau 21 bis. Spécificités des savoirs retenus par le maître 2 et rôles des co-intervenants Maître 2 Dominique</i>	212
<i>Tableau 22. L'étude des personnages du récit Archimémé : éléments sémio narratologiques retenus par le maître et les élèves en action conjointe Maître 3 Annick</i>	213
<i>Tableau 22 bis. Spécificités des savoirs retenus par le maître 3 Annick et rôles des co intervenants</i>	214
<i>Tableau 23. L'étude des personnages du récit Archimémé : éléments sémio narratologiques retenus par le maître et les élèves en action conjointe Maître 4 Jean-Luc</i>	216
<i>Tableau 24. Synthèse : comparaison des résultats Grille 1 et grille 1 bis de la sous-tâche doxique qualifier les personnages</i>	219
<i>Figure 6. Modalités énonciatives : institutionnalisation des savoirs sur les stéréotypes du personnage de l'aïeule.</i>	221
<i>Tableau 25. Stéréotype de la grand-parentalité</i>	222
<i>Tableau 26. Récapitulatif Gestes professionnels structurants mobilisant les savoirs des élèves sur les stéréotypes de la grand-parentalité</i>	222
<i>Tableau 27. Résultats des analyses comparatives des auto-confrontations des élèves des quatre classes</i>	224
<i>Tableau 28 Synthèse des résultats</i>	227

INDEX

A

Activité, 30 / Agir enseignant, 32, 78, 228

Analyse a priori, 70, 165, 249

C

Communauté discursive, 29

Compréhension, 16, 40, 42

D

Didactique de la littérature, 25, 37, 266

Didactique du français, 24, 34

E

Efficience des enseignants, 251

Enseignement continué de la lecture, 12, 84, 142,
236

Etayage, 46, 87, 145, 152, 184, 239

Explication de textes,

31, 83, 136, 167, 185, 222, 233

F

Formation des enseignants, 10, 14, 222, 242

G

Genre professionnel, 14, 20, 30, 83, 112, 122,
142, 155, 222, 233, 241

Gestes professionnels, 18, 31, 78, 103,
159, 211, 225, 247

I

Interactions, 12, 27, 113, 130, 236, 250

Interprétation, 26, 43, 53, 73, 97, 113

L

Lecture littéraire, 10, 24, 34, 40, 45, 56, 103,
128, 137, 197, 221, 230, 242, 247

Littérature de Jeunesse, 9, 15, 49, 55, 222, 236,
242

M

Méthodologies, 34, 37, 79, 96, 99, 107

Modèles d'enseignement de la lecture, 38-44

Nouvelle, 14, 48-78

P

Pratiques effectives, 24, 105, 145, 226, 240

Professionnalisation des enseignants, 238, 240,
243

RS

Savoirs professionnels, 10, 20, 103, 224, 236,
249

Scénario, 20, 31, 47, 99, 112, 141, 224, 231

Stérotypes, 69, 90, 109, 146, 211, 230, 247

Sur énonciateur, sous et co énonciateur, 83, 167,
177, 224

T

Tâches, Tâche doxique, 12, 15, 20, 24, 26, 30,
32, 76, 83, 89, 224, 231, 234, 238

Théories littéraires,10,24,51,54,89

Bibliographie (317 références)

- Adam, J. M. (1966). L'Analyse structurale du récit. *Communications*, °8, 1-27.
- Adam, J. M. (1998). Enseigner la littérature. *Le Français Aujourd'hui*, 121,7-8.
- Aeby, Daghe S. & Dolz, J. (2005). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement apprentissage du texte d'opinion. In *Professionnaliser l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation* (Dir.D. Bucheton, O. Dezutter. Actes du symposium : Didactique du français : quels gestes professionnels ? Colloque REF, Montpellierpp.148- 166
- Aeby, Daghe, S. (2004). Regards d'élèves en difficultés sur un programme d'enseignement continué de la lecture. In Ch. Barré de Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dir.), *La littéracie entre théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, l'Harmattan, 145-160.
- Afanassiev, A. (1988). *Contes populaires de Russie*, Paris : Maisonneuve et Larose.
- Allal, L. & Saada-Robert, M. (1992a). La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de Psychologie*, 60, 265-269.
- Allal, L. (1999b). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. *Raisons Educatives*, 2, 77-94.
- Altet, M. (1991). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique, In Blanchard-Laville, C. & D. Fablet. *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan, 11-26.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (2002/1996). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. Paris : De Boeck Université.
- Armand, A. ; Baconnet, M ; Laudet, P. ; Mimouni, I. (2007). *Les plus belles pages de la littérature française : lectures et interprétations*. Paris : Gallimard.
- Arrivé, M. (1973). Pour une théorie des textes poly-isotopiques. *Langages*, 31,53.
- Astolfi, J.P. & Peterfalvi, B & Verin, A. (1991). *Compétences méthodologiques en sciences expérimentales*. Paris : INRP.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin.
- Bachelard, G. (1957). *La poétique de l'espace*. Paris : PUF.

- Baker, M. (1992). Le rôle de la collaboration dans la construction d'explications. *Actes des deuxièmes journées Explication du PRC-GDR-IA du CNRS*. Sophia-Antipolis, 25-42.
- Baker, M. ; Joab, M. ; Safar, B., et Schlienger, D. (2000). Introduction : analyses et modélisations d'explications dans un corpus de dialogues finalisés. *Psychologie de l'interaction*, 9-10, 7-22.
- Bakhtine M. (1929- 1977), *Le marxisme et la philosophie du langage : essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Minuit.
- Bakhtine, M. (1979). *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard, 1984 trad française par Aucouturier, A.
- Balacheff, N. (1990), Problèmes de la production d'une explication : aspects conceptuels et langagiers. *Revue d'Intelligence artificielle*. 4(2), 149-160.
- Balslev, K. (2006). Microgenèses didactiques dans une situation de révision textuelle en milieu adulte. Thèse Sciences de l'Education. Université de Genève, Faculté de psychologie et des Sciences de l'Education.
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action* Paris : Hatier-Didier. Coll. Langues et apprentissages des langues.
- Barré De Miniac, C. & Reuter, Y. (2000). Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège (Présentation d'une recherche en cours). *La lettre de la DFLM*, 26, 18-23.
- Barré de Miniac, C. ; Brissaud, C. ; Rispaïl, M. (dir.) (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques l'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Barré de Miniac, C. & Reuter, Y. (2000). *Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège* (Présentation d'une recherche en cours). *La lettre de la DFLM*, 26, 18-23.
- Barthes, R. (1981). *Introduction à l'analyse structurale du récit*. Paris: Seuil. Coll. Points.
- Barthes, R. ; Kayser, W.; Booth, W.C. ; Hamon, Ph. (1977), *Poétique du récit*. Paris : Seuil, 7-57.
- Bautier, E. & Bucheton, D. (1996). Interactions : co-constructions du sujet et des savoirs. *Le français aujourd'hui*, 113, 24-32.
- Beaude, P.M. ; Petitjean, A. ; Privat, J.M. (1996). *La scolarisation de la littérature de jeunesse. Pratiques*, 8. Metz : CRESEF.
- Benjamin, W. (1923-2000). *La tâche du traducteur*, avant-propos de sa traduction des *Tableaux parisiens* de Baudelaire, 1923, dans *Oeuvres*, Paris, Gallimard. Coll. Folio Essais, 2000, 245.
- Benjamin, W. (2000). *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*, dernière version 1939, in *Œuvres III*, Paris : Gallimard.
- Bernard, H.R. (1988), *Research method in cultural anthropology*. Newbury Park CA : Sage.

- Bernié, J.P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de communauté discursive : un apport à la didactique comparée ? *Revue Française de Pédagogie*, 141, 77-88.
- Berstein, B. (1971). *Langage et classes sociales. Codes socio linguistiques et contrôle social*. Paris : Minuit, 1975 trad. Française. Chamboredon, J.C. de Class, codes and control, London, Routledge and Kegan Paul.
- Berthet, R. (2004). *99 Formes brèves : bibliographie et typologie*. espace.doc@ac-grenoble.
- Berthoz, J. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris : Odile Jacob.
- Blanchot, M. (1986). *Le livre à venir*. Paris Gallimard. Coll. Folio Essais.
- Boiron, V. (2004). Conduites et mouvements interprétatifs lors de relectures d'albums et de reprises narratives dialoguées : Interactions adulte-texte-enfants à l'école maternelle. Thèse, Université Paris V René Descartes, Paris.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1992). *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Éditions du Seuil, 132.
- Bourdieu, P. (2001). Pour un savoir engagé. In *Contre-feux 2*, Paris, Liber – *Raisons d'agir*, 33-40.
- Boutet, J. (1998). *Le Monde du travail*, J. Kergoat, J. Boutet, H. Jacot et D. Linhart (dir). Paris : La Découverte.
- Boutet, J. (1995). (Ed.) Le travail et son « dire ». *Paroles au travail*, Paris : L'Harmattan, 247-267. Coll. Langage et Travail
- Brémond, C. (1980). *Logique du récit*. Paris : Seuil. Coll. Poétique.
- Bres, J. & Verine B., (2002). Le bruissement des voix dans le discours: dialogisme et discours rapporté. *Faits de langue*, 19, 159-169.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 5, 35-52.
- Bronckart, J.P. & groupe LAF. (2004). Agir et discours en situation de travail. Genève : *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, 103.°
- Brooks, G. ; Gorman, T. ; Kendall, L. ; Tate, A. (1994) *What teachers in training are taught about reading*. Berkshire : NFR.
- Brossard, M. (2001). Situations et formes d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'Education*, 23, 423-436.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Brown, J.S., Collins, A., Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 1, 32-42

- Bru, M. (1999). L'aide à la décision politique dans les organisations locales. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 2.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Bucheton, D. & Chabanne, J. C. (2000). « Les écrits intermédiaires ». *La Lettre de la DFLM.*, 26, 23-27.
- Bucheton, D. (2005a) Les gestes professionnels : entre routines, évènements et ajustements. *La Lettre de l'AIRDF*, 36, 19-20.
- Bucheton, D. (2005b). Didactique professionnelle, didactiques disciplinaires: le rôle intégrateur du langage. Conférence aux journées d'étude de Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative et du Centre de Recherche sur l'Intervention Éducative (CRIE). *Didactiques des disciplines, didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels : quels enjeux pour la professionnalisation des enseignants ?* Sherbrooke (Québec).
- Bucheton, D. (2006c). Les gestes professionnels des enseignants et leur empan d'ajustement : dynamiques et logiques d'arrière plan. Communication auprès du réseau OPEN, 7-8nov. Inédit.
- Bucheton, D. ; Bronner, A. & Broussal, D. ; Jorro, A. ; Larguier, M. (2004). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères*, 30, 33-55.
- Bucheton, D. & Dezutter, O. (dir). (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck. Coll. Perspectives en éducation et Formation.
- Bucheton, D. ; Soulé, Y. & Tozzi, M. (2008). La littérature en débats : discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire. Paris : SCEREN, CRDP Créteil Coll. Argos Références.
- Butlen, M. et alii. (2008). De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire. *Repères*, (Dubois-Marcoin, D. & Tauveron, C. (coord.) 37, 197- 226.
- Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de la Recherche , n° 1 Hors Série du 14 février 2002.
- Cadiot, P & Visetti Y. M. (2001), *Pour une théorie des formes sémantiques : motifs, profils, thèmes*. Paris : PUF. Coll. Formes sémiotiques.
- Canvat, K. (2002). *De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature*. *Tréma*, 19, 77-90.
- Castel, R. (1990). Institutions totales et configurations ponctuelles. In *Le Parler frais d'Erving Goffman Suivi de deux textes inédits d'Erving Goffman : Calmer le jobard, réponse à Denzin et Keller*. Coll. Arguments.

- Cèbe, S. & Paour, J. L. (1998). De l'éducation cognitive en maternelle à l'apprentissage de la lecture en primaire. Une intervention à visée cognitive en grande section de maternelle : ses effets de transfert sur l'apprentissage de la lecture à l'école élémentaire », *Repères*, 18, 97 -112.
- Chabanne, J. C. (2002). Les évolutions récentes du français à l'école primaire. *Tréma*, 19, 51-52
- Chabanne, J.C. & Villagordo, E. (2007). Dire l'expérience esthétique : le développement conjoint des compétences culturelles, identitaires et langagières. Actes du colloque Créativité, expérience esthétique et imaginaire : pratiques artistiques et enseignement/apprentissages des langues et cultures, mai 2007, IUFM de Créteil-Site Saint Denis (à paraître).
- Chabanne, J.C. et alii. (2008). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse de la formation. *Repères*, (Dubois-Marcain, D. & Tauveron, C. (coord.) 38, 227-260.
- Chabanne, J.C. (1998). La lecture avant la lecture ? *Le Français aujourd'hui*, 121, .28-36.
- Chabanne, J.C. (2006). La lecture littéraire, comment ça commence ? Explorer la notion d'avoïement dans l'enseignement de la littérature», dans *Avoïement, dévoïement, fourvoïement*, publication de l'équipe VECT, dir. P. Amiot et H. Courrent, Université de Perpignan.
- Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle, *Revue de didactologie des langues-cultures*, 123, 341-348.
- Charles, M. (1995). *Introduction à l'étude des textes*. Paris : Seuil. Coll. Poétique (dir). G.Genette.
- Chartier, R. (1987). *Lectures et lecteurs dans la France de l'Ancien Régime*. Paris : Seuil.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Paris : Retz.
- Chenouf, Y. ; Foucambert, J. ; Goigoux, R. (1992, mars). Décrire les pratiques d'enseignement de la langue écrite au cycle 2 : l'analyse des temps scolaires. *Actes de lecture* n° 37,6.
- Chervel, A. (1995). *L'enseignement du français à l'école primaire*. Textes officiels. Paris : INRP-Economica, Tome 3 (1940-1995).
- Chevallard, Y (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du diactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19, (2), 221-266.
- Chevallard, Y. (2004). Pour une nouvelle épistémologie scolaire. Paris : CRAP-*Cahiers Pédagogiques*, 427, 34-36.
- Chiss, J. L. (2004) In Barré de Miniac, C. Brissaud, C. Rispaïl, M. (dir.). La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques l'enseignement de la lecture-écriture. Paris : L'Harmattan.

- Chiss, J. L. ; David, J. ; Reuter, Y. et alii. (1995), *Didactique du français : fondement d'une discipline*. Bruxelles: De Boeck. Savoirs faire en pratiques. 193- 211.
- Cicurel, F & Véronique, D. (coord.) (1994). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle. 104.
- Clot, Y (2007). Action et connaissance en clinique de l'activité. @ctivités revue électronique volume 1 numéro 1. <http://www.activites.org/v1n1/clot.pdf>.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7- 42.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2002). *Cliniques du travail et psychopathologie du travail*. Cliniques méditerranéennes, 66,1-10
- Clot, Y. (2007). Action et connaissance en clinique de l'activité. @ctivité, 1, 1, 8 <http://www.activites.org/v1n1/clot.pdf>.
- Clot, Y. (2008). Descriptif des travaux de recherche de l'équipe Équipe de psychologie du Travail et Clinique de l'activité. Responsable : Yves Clot, 1-8 <http://www.cnam.fr/psychologie-du-travail/recherche/Equipe.doc>.
- Clot, Y. Faïta, D. Fernandez, G. & Scheller, L. (2002). Entretien en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'action. *Pistes*, 2 (1), 1-7.
- Compagnon A. (2001). La notion de genre (2). Norme, essence ou structure ? Cours de M. Antoine Compagnon. Deuxième leçon : Norme, essence ou structure ? 24 février 2001. Site <http://www.fabula.org/compagnon/genre2.php>.
- Corcuff, P. (1995). *Les nouvelles sociologies. Constructions de la réalité sociale*. Paris : Nathan. Coll. 128.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.
- Crinon, J. (2008). Une première culture littéraire. Editorial In La littérature de Jeunesse : une nouvelle discipline scolaire ? Coord. J.Crinon& A.Zamaron. *Cahiers pédagogiques*, 462, 3.
- Crocé-Spinelli, H. (2008). Gestes professionnels de l'enseignant et processus interprétatifs des élèves. Thèse Université Toulouse Le Mirail.
- Culioli, A, (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, T.1, Paris : Ophrys (recueil d'articles de 1978-1990).
- Culioli, A. (1968). La formalisation en linguistique. *Cahiers pour l'analyse*, (9), Paris : Seuil, 106-117.
- Danon Boileau, L. (1999, 4 novembre). *Naissance du langage naissance de la symbolisation chez l'enfant*. Société psychanalytique de Paris.

- Danon-Boileau, L (1994). La personne comme indice de modalité. *Faits de langue*, (3), 159-168.
- Danon-Boileau, L. (1987). *Enonciation et référence*. Paris Ophrys.
- Darot E. ; Astolfi J. P. ; Ginsburger-Vogel Y. ; Toussaint J.(2008). *Mots-clés de la didactique des sciences- repères, définitions, bibliographies*. Paris-Bruxelles : De Boeck. Coll. Pratiques Pédagogiques. (2° Ed.)
- Daunay, B. & Denizot, D. (2007). Le récit : un objet disciplinaire en français ? *Pratiques* ,133-134, 13 -2.
- De Certeau, M. (1990, 2002). *L'invention qu quotidien. 1 arts de faire*. Paris : Gallimard, 146, (ed.orig. 1980). Coll.Folio Essais.
- Decron, A. (2007) Le récit-éducatif, un tissage discursif complexe pour apprendre, penser et se construire.Thèse soutenue le 8 décembre 2007. Université de Perpignan.
- Dejours, C. &Molinier, P. (1994). « Le travail comme une énigme ». *Sociologie du travail*, H/S 94, 35-44.
- Delamotte-Legrand, R. (1997). Reprises, impositions, résistances et autres interventions. Enfants de 4 ans et adultes face au récit. *Calap*, 14, 59-79.
- Demougin, F. (2002). Littérature et image : d'une lecture à l'autre.*Tréma*, 19, 55- 66.
- Dewey, J. (1967). *Logique, la théorie de l'enquête*. Paris : PUF. Coll. L'interrogation philosophique.
- Dewey, J. (2004). *L'école et l'enfant*. Paris : Fabert. Introduction G.Deledalle, trad. L. S. Pidoux. Coll. Pédagogues du monde entier.
- Dijk, T.A. van et Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*, Paris : Inter éditions.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubois Marcoin, D. (1987). Aborder la notion de genre à l'école primaire compte rendu d'activités de lecture/écriture de textes. *Pratiques*, 54, 83-94.
- Ducrot, D. & Schaeffer, J.M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*..Paris : Seuil, 668 p. Coll. Essais.
- Dufays, J.-L., (1991). Lire avec les stéréotypes. Les conditions de la lecture littéraire en classe de français. *Enjeux*, 23, 5-18.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. ; Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck. Coll.Savoirs en pratique. (1^{re} éd. : 1996).

- Dufays, J.-L. (1997), Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14-15 ans. *Pratiques*, 95, 31-52.
- Dufays, J.-L. (2007). (Ed). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain : UCL Presses. Coll. Recherches formation des enseignants et en didactique.
- Dufays, J.-L. ; Gemenne, L. ; Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire 1*. Paris-Bruxelles : de Boeck.
- Dufays, J.-L., (1992) Stéréotype et lecture. Propositions pour une théorie et une didactique de la réception littéraire (résumé d'une thèse de doctorat). *La Lettre de la DFLM*, 11, 27.
- Dumortier, J. L. (2005). Réflexions didactiques sur la compréhension en lecture p.49-63. Entrer dans la lecture. *La revue de la SBPF*, 52,190-191. Bulletin de la Société belge des professeurs de français, 58.
- Dupuy, C. (2005). L'élève interprétant de littérature : quelques enjeux anthropologiques, sémiotiques et pédagogiques. *Tréma*, (coord. M. L. Martinez), 4, 51 à 59.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Durand. G. (1964). *L'Imagination symbolique*, Paris, P.U.F.
- Durand. G. (2006). Les structures anthropologiques de l'imaginaire. : introduction à l'archéotypologie générale. Paris : Dunod. (1^oed. 1960)
- Eco, U. (1985). *Lector in Fabula. La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset. Coll. Figures.
- Ehrlich, S., Bramaud Du Boucheron, G., Florin, A. (1978). *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ehrlich, S., Florin, A. (1981). *Niveaux de compréhension et production d'un récit par des enfants de 3 à 11 ans*. Paris : Editions du CNRS.
- Escarpit, R. (2001) In Robine, N. Hommage à Robert Escarpit : Universitaire, écrivain, journaliste 24 avril 1918-19 novembre 2000. Bordeaux : I.U.T. Michel de Montaigne.
- Étienne, R. &Tozzi, M., (dir. 2001). *Quelle identité professionnelle pour notre métier ?* Montpellier : CRDP.
- Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation: deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol XXIX (3), 673 – 694.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 200.
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit : De l'automatisme au contrôle. In M. Fayol et al. (Éds) *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF., 26.

- Fayol, M. (2003). La compréhension : évaluation difficultés et interventions. Conférence de Consensus, Paris 4-5décembre 2003. Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture.
- Fijalkow, J. & Brossard, M. (dir).(2008). *Vygotsky et les recherches en éducation et en didactiques*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- Fillietaz, L. & Bronckart, J.P. (2005). (Ed.). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et application*. Peeters-Louvain-La-Neuve, Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain. Coll. Langue et sociétés.
- Foucambert, J. (1983). La lecture une affaire communautaire. In "*Les Cahiers de l'Animation*" 1983 II n° 40.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard, Coll.Histoires.
- Fournier, J.M. & Veck, B. (1997). La lecture littéraire, un dispositif articulé du collège au lycée. *Pratiques*, 95. Metz : CRESEF, .7-30.
- Fourtanier, M. J. & Langlade, G. (2000). Enseigner la littérature : actes du colloque Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français. Delagrave-CRDP Midi Pyrénées. Coll. Pédagogie pour l'enseignement Concours professionnel.
- François, F. (1996a). Communication, interaction, dialogue...Remarques et questions. *Le Français aujourd'hui*, 113, 11-23.
- François, F. (2005b). *Interprétation et dialogue chez les enfants et quelques autres* : recueil d'articles 1988-1995. Paris : E.N.S. Ed., 2005,172. Coll. Langages.
- François, F. (Ed.), (1990c). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel : Delachaux& Niestlé.
- Friot, B. (2003). Comment j'ai écrit certaines de mes Histoires Pressées. *Revue Lire écrire à l'école*, 29 -23.
- Friot, B. (1996).La littérature de jeunesse au collège : ouverture et réticences dans les textes officiels. *Pratiques*, 8. Metz : CRESEF.
- Gaonac'h, D. & Fayol, M. (dir.) (2003). Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia. Paris : Hachette Education.
- Garfinkel, H. (1984). Sur les origines du mot Ethnométhodologie. In *Arguments ethnométhodologiques*. R. Turner (éd.). *Ethnomethodology*, Yarmondsworth, traduction française d'un article paru en 1974, The Origines of the Term Ethnomethodology, 60-70.

- Gaudin, L. (2005). Le dire, le croire, et le présentatif voici/voilà dans *Cyrano de Bergerac*. *L'information grammaticale*, 105, 28-31.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris : Seuil. Coll. Poétique.
- Gervais, B. (1993). *A l'écoute de la lecture*. Montréal (Canada) VLB éditeur.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal : Montréal : ed Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal ; Paris : G.Morin.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* (Vol.2). Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1987), *Façons de parler* (titre original : *Forms of Talk*. Philadelphia, 1981), Paris. : Minuit trad. française Kihm A., .85 & 133-136
- Goffman, E. (1990). *Parler frais*, Paris : Minuit. Coll. Arguments.
- Goigoux, R. (2002). L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. <http://www.ergonomie-self.org/self2002/goigoux.pdf>
- Goigoux, R. (2001). Continuer à apprendre à lire . In *La Lecture de 8 à 11 ans*, Ministère de la Recherche, Ministère de l'Éducation nationale.
- Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Paris, Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Gracq, J. (1967). *Lettrines*, Paris, Corti., 27.
- Greimas, A.J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris: Larousse
- Grize, J.-B. (1981) L'Argumentation: explication ou séduction, In *L'Argumentation*. 1981, PU: Lyon, 29-40.
- Grize, J.-B., (1982). *De la logique à l'argumentation*. Genève : Droz.
- Grize, J.-B., (1993). Logique naturelle et représentations sociales, in 1st International Conference on Social Representations. 1993: Ravello (Italie), 1-159.
- Grize, J.-B., (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris: PUF.
- Grize, J.-B., (2004). Argumentation et logique naturelle in *Texte et discours : catégories pour l'analyse*, J.-M. Adam, J.-B. Grize, and M. Ali Bouacha, Editors. 2004, Editions Universitaires: Dijon, 23-27.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. (2 tomes). Paris : Fayard.
- Halté, J. F et alii. (1990). Perspectives didactiques en français. Actes du Colloque de Cerisy : Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles. Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz. Coll. Didactique des textes.
- Hamon, P. (1977). *Pour un statut sémiologique du personnage*. Paris : Seuil. Collection Points.
- Haywood, C. ; Chatelanat, (1995). G. Bright start ou programme d'éducation cognitive pour jeunes enfants /, In *L'éducation cognitive*. - Lausanne : Delachaux & Niestlé, 1995, 241-266.

- Houdart-Mérot, V. (2003). L'admiration dans l'enseignement littéraire depuis la fin du XIX^{ème} siècle. In *L'admiration*, études recueillies par D. Denis et F. Marcoin, Artois Presses université.
- Iser, W. (1998), *L'acte de lecture Théorie de l'effet esthétique/* Mardaga. Traduction : Evelyne Sznycer, 1976.
- Jaubert, M. Rebière M. & Bernié, J.P. (2003). Constructions des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement. Actes du colloque pluridisciplinaire international, Bordeaux, 3-(avril 2003), [CDROM] Bordeaux IUFM d'Aquitaine, Université Ségalen, Bordeaux II.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif ? In Chabanne J.C., Bucheton D., *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris : PUF, 163-186.
- Jauss, H. R. (1978) *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, Coll. Tel.
- Jean, A. (2008) Le traitement des imprévus par le professeur stagiaire de technologie en formation initiale et continue. Quels gestes d'ajustement en situation de classe ? Quelle utilisation pour leur développement professionnel ? (Dir. R.Etienne et D. Bucheton). Thèse non publiée de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université de Montpellier III.
- Jonnaert, P. & Lenoir, Y. (dir.). (1996). *Sens des didactiques et didactiques du sens*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : E.S.F.
- Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : PUF.
- Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Actes du 9^o colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004, 4.
- Jorro, A. (2007) (coord.). L'évaluation, génératrice de développement professionnel ? *Evaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan, 9-11
- Jorro A, (2006). L'agir professionnel de l'enseignant, Conférence au séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la Formation (CRF), Paris : CNAM, 2006
- Jorro, A. (2007). La reconnaissance professionnelle : enjeux conceptuels et praxéologiques. Symposium : les formes de reconnaissance professionnelle. Dixièmes rencontres du réseau REF 2007. Université de Sherbrooke. Canada. 11-12-13 octobre 2007.
- Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette.
- Jouve, V. (2005). *Expérience de lecture* (direction d'ouvrage), Paris : L'Improviste.
- Jouve, V. (1998). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : PUF. Coll. Écriture.
- Kanvat, K. (2002). De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature. *Tréma*, 19, 77-90.

- Kerbrat-Orechionni, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orechionni, C. (1998). *Les Interactions verbales*. Paris : A.Colon, 1998. Coll. Linguistique. (3^eEd).
- Kristeva, J. (1969). Le mot, le dialogue et le roman. *Semeiotike : recherches pour une sémanalyse*. Paris : Seuil, 82-112.
- Labov, W. (1978). *La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative, Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats –Unis*. Paris : Minuit, pp. 189-235 (réed. 1993) trad.française par Kihm, A. de *Language in the Inner city*, Philadelphia, University of Ppennsylvania Presse.
- Lahire, B. (1998). Logiques pratiques. Le faire et le dire sur le faire. *Recherche et Formation*, 27, 15-28.
- Lallement, M. (2006). *Histoire des idées sociologiques : des origines à Weber*. Armand Colin, Coll. Circa (2^e ed.).
- Lallement, M. (2007). *Histoire des idées sociologiques, Tome 2. De Parsons aux contemporains*. Paris : A.Colon., 230. Coll. Circa.
- Langlade, G. (2006). Quelle théorie de la lecture littéraire ? In *Une formation littéraire malgré tout*, J.-L. Dumortier et M. Lebrun (dir.). Presses Universitaires de Namur, Namur, 2006.
- Langlade, Gérard. (2004). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le Français aujourd'hui*, 145.
- Langlade. G. (2004). La lecture littéraire au risque de la « maîtrise des discours. *Actes du 9^o colloque de l'AIRDF*, Québec, 26-28 août, 2004, 1-11.
- Langlade. G. (2008). *Colloque international: Le texte du lecteur*. Université Toulouse Le Mirail 22-23-24 octobre 2008. Responsables : C. Mazauric, M. J. Fourtanier, G.Langlade.
- Latour, B. (1988). *La production des faits scientifiques*. Paris : La Découverte, 1988. trad. de l'anglais par M.Biezorski. Coll. Sciences et Société.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate périphéral participation*. Cambridge, UK. : Cambridge University Press.
- Le Manchec, C. (2005). *L'expérience narrative à l'école maternelle*. Lyon : INRP., 104.
- Lebrun, M. (2001). Cercle de lecture et pédagogie de la coopération. In L. Collès et al. (Dir). *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant*. Actes du Colloque de Louvain La Neuve. Janvier 2000. Bruxelles : deBoeck-Duculot, 126-131.

- Leenhardt, J. & Jozsa, P. (1983). *Lire la lecture : essai de sociologie de la lecture*. Paris : Le Sycomore.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin, Paris ESRA.
- Leplat, J. & Hoc, J.M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3, 49-63.
- Lessard, C. & Tardif, M. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval. Bruxelles : De Boeck. (2^o tirage 2004).
- Leu-Simon, C. & Tomassone, R. (1997). *Grammaire pour lire et écrire : Cours Moyen*, Paris : Delagrave.
- Levi-Strauss, C. (2005). Ramener la pensée à la vie. Propos recueillis par G. Kutuukdjian, *Magazine Littéraire*, Hors Série, 5, 53-59.
- Lieury, A. (1992). *La mémoire, résultats et théories*. Liège : Mardaga.
- Louichon, B. ; Lauriac, J. ; Sémidor, P. (2004). *Littéo*. Paris : Magnard.
- Maingueneau, D. (2004). L'analyse du discours dans les études littéraires. Colloque du 2 au 9 septembre 2002 Cerisy. Ed. Scientifiques : D. Maingueneau & R. Amossy. Presses Universitaires du Mirail.
- Manguel, A. (1998). *Histoire de la lecture*. Arles : Actes Sud. Traduit de l'anglais par C. Le Bœuf.
- Marcel J.-F. (2006). *Compétences et développement professionnels de l'enseignant*. Toulouse : Université du Mirail.
- Marcel J.-F. (2006). De la dimension sociale de la gestion de classe .. *Formation et profession*, vol. 13, n° 1,
- Marcel, J.F. & Rayou, P. (dir.) (2004). Recherches contextualisées en éducation sous la dir. Paris : INRP. *6^o Biennale Education Formation*.
- Marcel, J.F. (2002a). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue Française de pédagogie*, 138, 103-114.
- Marcel, J.F. (2002b). La connaissance de l'action et des pratiques enseignantes. Marcel, J.F. (Ed.) *Les sciences de l'éducation : des recherches, une discipline*, 79-112.
- Marcoin, F. (2005.) « Critiquer la littérature de jeunesse : pistes pour un bilan et des perspectives ». *Le Français aujourd'hui*, 149, 34.
- Margolinas, C. (1992). Eléments pour l'analyse du rôle du maître : les phases de conclusion, *Recherches en Didactiques des mathématiques*, Vol. 12/ 1. Grenoble : La Pensée Sauvage.

- Marlot, C. (2008). Caractérisation des transactions didactiques : deux études de cas en Découverte du Monde en cycle 2 de l'école élémentaire. Thèse dirigée par G.Sensevy. Université Rennes 2.
- Martin, S. (2008.) coord. S. Martin & J.Roger. La littérature de jeunesse : inventer sa critique en zone critique. *Le Français aujourd'hui*, 160. (1), 31-42.
- Martinand, J. L. (1986). *Connaître et transformer la matière ; des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Bern : Peter Lang, 137.
- Martinand, J. L. (1987). « Pratiques sociales de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques », in Actes du Congrès de l'AIPELF
- Martinand, J. L. (1994). La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. *Aster*, 19, 62 -73.
- Massol, J.F. & Demougin, P. (1999) Lecture privée et lecture scolaire: la question de la littérature à l'école: actes de la journée d'étude organisée à l'IUFM de Nîmes, le 11 mars 1998. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble (Documents, actes et rapports pour l'éducation).
- Mazière, F. (1978). Les leçons de vocabulaire : ou pourquoi on l'appelle un « centre à errer » *Pratiques*, (20), Metz : CRESEF 1978, 91-100.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, M.A. : Harvard University Press.
- Mercier, A. (2003). Evaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages des élèves : quelques résultats en didactique et quelques méthodes de leur production en didactique des mathématiques. *Conférence invitée à l'Ecole thématique du PIREF*. Paris. 20 Novembre.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *Signes*, Paris : Gallimard, 26. Coll. NRF.
- Mignard, A. (2000). *La nouvelle française contemporaine*. Editions Ministère des Affaires Etrangères Direction générale de la coopération, p.1. <http://www.bibliotheques.uqam.ca/Recherche/Thematiques>.
- Ministère de l'Education Nationale (2002a). Programmes de l'école primaire-cycle des approfondissements . Paris : CNDP.
- Ministère de l'Education Nationale (2002b). Littérature, cycle des approfondissements (cycle 3) Documents d'application des programmes. Paris : CNDP.
- Ministère de l'Education Nationale (2003). Lire et écrire au cycle 3. Documents d'accompagnement des programmes. Paris : CNDP.
- Ministère de l'Education Nationale (2004). Littérature 2, cycle des approfondissements (cycle 3). Documents d'application des programmes. Paris : CNDP.
- Molinié, G. (1989). *La stylistique*. Paris : PUF, 3-4. Coll. Que sais-je ? 646.
- Molino, J. (1985). Pour une histoire de l'interprétation : les étapes de l'herméneutique *Philosophiques*, vol. 12, N° 1 et 2.
- Mondada, L. (1995). Introduction : pour une approche des formes linguistiques dans les

- dynamiques interactionnelles. In Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles, Actes du colloque de Lausanne, Cahiers de l'ILSL n° 7, 1-18.
- Mondada, L. (1998a). Pour une linguistique interactionnelle. *ARBA* (Acta Romanica Basiliensa), 8, 113-130.
- Mondada, L. (1998b). De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte. *Cahiers de Praxématique*, ° 31, 127-148.
- Mottier-Lopez, L. (2003). Les structures de participation de la microculture de classe dans une leçon de mathématiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25, 161-184.
- Natorp, P. & Servois, J. (2002). Les Idées directrices pour une phénoménologie pure de Husserl. *Philosophie*, 74.,15-39. Paris : Minuit.
- Nonnon, E. (1999). Tout un nuage de philosophie condensé dans une goutte de grammaire : interactions verbales et élaboration de règles dans la mise en œuvre d'une démarche inductive en grammaire. *Pratiques*, 103-104 ,113-119.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement, *Psychologie Française*, 92, 89-100.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*, 139. 13-35.
- Pastré, P. (2005). Apprentissage et activité. Actes des Journées Internationales d'étude du CRIE »Didactiques des disciplines, didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels : quels enjeux pour la professionnalisation des enseignants ?, Université de Sherbrooke
- Peirce C.S Tiercelin C. (1993). *La pensée signe. Études sur C.S. Peirce*. Nîmes : Jacqueline Chambon.
- Peirce C.S. (1995). *Le raisonnement et la logique des choses* : Cahiers de Cambridge, 1878. Paris : Éditions du Cerf.
- Peirce C.S. Tiercelin C. (1993). *C.S. Peirce et le pragmatisme*. Paris : PUF
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : E.S.F.
- Perret-Clermont, A.-N. (ED.).(1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Bern : Peter Lang, (rééd. revue et augmentée de 1979, 1981, 1986).
- Perrot J. (1983). « Les livres qui parlent comme les enfants ». *Le Français aujourd'hui*, 62, 97-103.
- Perrot, J. (1993). Actes du 10ème congrès de l'international research society for children's literature à Paris en septembre 1991. Nancy: Presses Universitaires de Nancy. Coll. Littératures de Jeunesse.
- Perrot, J. (1999). *Jeux et enjeux du livre d'enfance et de la jeunesse*. Paris : Cercle de la Librairie
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.

- Picoche, J. (2001). L'outillage lexical. Université de Picardie : *Cahiers de Lexicologie*, 78, 2001– 1.<http://www.jacqueline.picoche.com/outillage.htm>
- Privat, J.M. (1994). *Bovary Charivari*. Paris : Editions CNRS.
- Propp, V. (1970). *Morphologie du conte*. Paris : Seuil, 1970. Coll. Points.
- Quéré, L. & Barthélémy M. (2007). (Traduction coordonnée par), *Recherches en ethnométhodologie* de Harold GARFINKEL, (traduit de l'anglais (USA) par Michel Barthélémy, Baudouin Dupret, Jean-Manuel de Queiroz et Louis Quéré). Paris : PUF, 2007.
- Quet, F. (2004). Les formes brèves : bibliographie. espace.doc@ac-grenoble.
- Rabatel, A. (2004). Déséquilibres interactionnels et cognitifs ; postures énonciatives et co construction des savoirs : coénonciation, surénonciation, archiénonciateur. A. Rabatel(Eds). *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon. (5-27)
- Rabatel, A. (2004). Du rôle des postures énonciatives de surénonciation et de sousénonciation dans les analyses de corpus. In *Interactions verbales, didactiques et apprentissages : recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaires* sous la direction de M.C. Guernier, V. Durand Guerrier & J.P.Sautot, Actes des journées d'étude organisées les 19-20 mai 2005 ; Lyon. Presses Universitaires de Franche Comté, 2006, pp. 221-247.
- Rabatel, A. (2005). Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vue : coénonciation, surénonciation, sousénonciation In *Dialogismes et polyphonie. Approches linguistiques*, Bres, J. Haillet, P ;, Mellet, S. Nolke, H & Rosier, L. (eds) , 95- 110. Bruxelles.De Boeck-Duculot,
- Rancière, J. (2004). *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : 10-18.
- Reboul A. & Moeschler J. (1998). *La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*. Paris, Editions du Seuil. Coll. Points.
- Renard, F. (2007). Les lectures scolaires et extra scolaires de lycéens entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles. Thèse, Université Lumière Lyon 2, Lyon.
- Reuter, Y. (2004). Analyser la discipline : quelques propositions. Actes du 9^o colloque de l'AIRDF, Québec, 26-28 août, 2004
- Reuter, Y. (2007). Récits et disciplines scolaires. Présentation du numéro. In *Pratiques, Récits et disciplines scolaires*, 133-134.
- Ricardou, J. (1987). *Nouveau Roman : hier ; aujourd'hui, 1. Problèmes généraux* (Cerisy) U.G.E. 10/18,720.

- Richard, S. (2004). Analyse des discours didactiques concernant les finalités de l'enseignement de la littérature au secondaire de 1970 à 2004, Actes du 9^o Colloque de l'AIRDF. Québec 26-28 août, 2004
- Ricochet Site ww.ricochet-jeunes.org/
- Ricoeur P., (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1991). *Temps et récit-Tome 2. La configuration dans le récit de fiction*. Paris : Seuil. Coll. Point Essais.
- Riegel, M. ; Pellat, J. C. ; Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF, Coll. Linguistique.
- Riffaterre, M. (1971). *Essais de stylistique structurale*. Paris : Flammarion.
- Riffaterre, M. [1978-1983]. *Sémiotique de la poésie*. Paris : Seuil. Coll. Poétique.
- Robert, A. (2007). *Recherche et Formation.*, 56, CRD, 147.
- Rodari, G. (1998). Grammaire de l'imagination, Paris : Rue du Monde. Coll. Contre allée.
- Romian, H. (1973). La recherche innovation, une problématique complexe. *Recherches Pédagogiques*, 61,11-28.
- Ronveaux, C. & Dufays, J.-L. (2006). La littérature comme on l'enseigne : analyse comparée de la construction d'un objet complexe à travers deux pratiques enseignantes. In B. Schneuwly & T. Thévenaz (Éd.), *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles : De Boeck & Larcier, 195-214. Coll. Perspectives en éducation et en formation,
- Rosenblatt, L. M. (2006). *Making Meaning with texts : Selected Essays*. Heineman, 2006.
- Roulet, E (1999a): *La description de l'organisation du discours. Du dialogue au texte*, Paris, Didier
- Roulet, E. (2000b) Une approche modulaire de la complexité de l'organisation du discours. In J.-M. Adam & H. Nolke (éds): *Approches modulaires: de la langue au discours*, Lausanne, Delachaux & Niestlé, 187-257.
- Rousset, J. (1981). *Leurs yeux se rencontrèrent : la scène de première vue dans le roman*. Paris : J.Corti.
- Rouxel, A. & Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : P.U.R.
- Rouxel, A. (2007). De la tension entre utiliser et interpréter dans la réception des œuvres littéraires en classe : réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus. In *Ed. Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain : UCL Presses, 45-55. Coll. Recherches formation des enseignants et en didactique.

- Ruby, C. (2006). L'éducation esthétique et artistique, à l'école, est un problème, pas une solution. Conférence prononcée dans le cadre d'un stage dédié aux Espaces rencontre avec l'œuvre d'art (eroa). Académie de Lille. - Mars 2006-
- Saada –Robert, M. & Balslev, K. (soumis). Etude des microgenèses situées : proposition d'un cadre d'analyse. *Revue suisse des sciences de l'éducation*.
- Sachs, H., Schlegoff, E., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*. 50, 696-735
- Sarraute, N. (1956). *L'ère du soupçon*. Paris : Gallimard. Coll. Folio Essais
- Schaeffer, J.M. (1989). Qu'est ce qu'un genre littéraire. Paris : Seuil. Coll. Poétique.
- Schmitt, M.P. & Viala, A. (1982). *Savoir Lire*. Précis de lecture critique 5^o édition corrigée. Paris : Editions Didier, 156-165
- Schubauer, M. L. et alii. (2007). Un modèle de l'action conjointe. Professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter In G.Sensevy (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : P.U.R, 52-88. Coll. Paideia
- Schwartz, Y. (1993). « C'est compliqué ». *Activité symbolique et activité industrielle. Education Permanente*, 116 (3), 119-131.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press
- Searle, J. (1998). La construction de la réalité sociale, *Rationality and Realism, What is at Stake ?* (paru dans *Daedalus*, automne 1993, pp. 55-83). Traduit de l'anglais (USA) par Patrick Peccatte]. Paris : Gallimard. Coll. NRF Essais
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : Presses universitaires de France, 50.
- Sensevy, G. (2001a). Théories de l'action et action du professeur. In J-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.). *Théories de l'action et éducation* Bruxelles : De Boeck, 202-224.
- Sensevy, G. (2001b). Modèles de l'action du professeur : nécessités, difficultés, in Mercier A., Lemoyne G., Rouchier A (dir.), *Le génie didactique, Usages et mésusages des théories de l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Sensevy, G. (2005). Sur la notion de gestes professionnel. *La Lettre de l'AFLM*, 36, (1).
- Sensevy, G. ; Théry, M. et Nédélec-Trohel, I. (2006). A propos de l'enseignement des mathématiques en Adaptation et Intégration scolaire. Une étude comparative en regroupement d'adaptation, in *Recherches en Didactique des mathématiques*.

- Sorin, N. (2001). Le lecteur modèle, instance de réalisation du lecteur empirique. *Tangence*, 67, 81-95
- Soulé, Y. (2007). Conférence Y. Soulé, Professeur IUFM Montpellier. E,Salelles du Bosc – Circonscription de Lodève – mercredi 25 janvier 2007. Littérature de jeunesse à l'école. Compte rendu : Carole Buchmann. Site circonscription de Lodève.
- Souriau, E. (1925-1951). *L'abstraction sentimentale*, Paris : PUF. (1^{re} éd., 1925 2^e éd.).
- Soutoul, T. (2003). Les Nouvelles de Bernard Friot : un support pédagogique pour apprendre à comprendre. Lire, écrire à l'école, 19. CRDP de Grenoble, 24- 29.
- Steiner, G. (1995). Une lecture bien faite. Revue *Le débat*, 86, septembre. Paris : Gallimard,. 4-22.
- Tauveron, C. (1995). *Le personnage*. Paris : Delachaux&Niestlé.
- Tauveron, C. (2000b). Conférence du 2 février. La lecture littéraire à l'école, ses difficultés. Châlons-en-Champagne.
- Tauveron, C. (2002a). Des jeunes chasseurs sur le pied de guerre. *Le Français aujourd'hui*, 137,20-28.
- Tauveron, C. et alii. (2002c). (Dir) *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Tiberghien, A. et alii. (2007) « Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps ». In G.Sensevy (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : P.U.R, 73-98 Coll. Paideia.
- Todorov, T. (1978). *Les Genres du discours*, section 1. Paris : Seuil, 13-60.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Paris: Seuil.
- Tomassonne, R. (1997). *Grammaire pour lire et écrire au cours moyen*. Paris : Delagrave.
- Van Dijk. (1999). Context Models in Discourse Processing. In H. van Oostendorp et S. Goldman (eds.), *The Construction of Mental Representations During Reading*. London, Lawrence Erlbaum, 123-148.
- Vanhulle, S. (1998). Des transactions du lecteur aux Cercles de lecture. Littérature et interactions sociales à l'école primaire. *Bildungsforschung Und Bildungs praxis*, 20 (2),216- 237.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action la conceptualisation. In J.M. Barbier (Ed.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, 275-292.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.
- Verrier, J. (1994). De l'enseignement de la littérature à l'enseignement de la lecture. In D. Coste (Dir) *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues* (1968 - 1988)

- Langues Apprentissages des langues.* Paris : Credif-Hatier, 159-174. Coll., LAL.
- Vigner, G. (1993). *Écriture et savoir, langage et traitement du référent.* In *Des pratiques de l'écrit.* Kahn, .G. (dir). Paris : Hachette.,41.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions.,.* Paris, Hachette.
- Vygotski, L.S. (1978a). *Mind and Society.* Cambridge: MA. Harvard University Press, 1978.
- Vygotski, L.S. (1985b) Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B.Schneuwly et J.P. Bronckart (Ed). *Vygotski aujourd'hui.* Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.
- Wallon, H. (1938). *La vie mentale.* Paris Messidor, 1982, 344.
- Weinland, K. & Puygrenier, J. (1997). *L'enseignement du français au collège.* Toulouse : B. Lacoste.
- Wittgenstein, L. (1945-1990). *Investigations philosophiques.* Trad. par Pierre Klossowski, Paris : Gallimard, 1990 (1945).