

Exploration
Recherches en sciences de l'éducation

Sandrine Aeby Daghé

Candide, La fée carabine et les autres

Vers un modèle didactique de la lecture littéraire

Peter Lang

Les pratiques de lecture des élèves ont fait l'objet de recherches de grande ampleur. Mais que sait-on de pratiques d'enseignement? Qu'est-ce qui se construit lorsque des enseignants et des élèves abordent un texte en classe? Cet objet varie-t-il en fonction des textes? De leur longueur? De leur statut?

Cet ouvrage présente les résultats d'une recherche menée avec des enseignants qui ont étudié *Candide* de Voltaire et *La fée Carabine* de Pennac avec leurs élèves de 16 ans. Comment les enseignants s'y sont-ils pris dans cette entreprise complexe? Comment ont-ils assuré les liens entre les lectures réalisées à la maison et le travail en classe? Certes, chaque enseignant s'y prend différemment. Mais un phénomène commun apparaît: le recours à des genres d'activité scolaire pour appréhender différentes facettes des textes littéraires et assurer les liens entre le commentaire de texte et les lectures des élèves.

Le chercheur trouvera dans cet ouvrage une démarche d'analyse systématique des interactions didactiques. L'enseignant y découvrira des modèles d'activités qui lui permettront de mieux comprendre ses pratiques et l'inspireront dans la conception d'activités futures.

Sandrine Aeby Daghé est chargée d'enseignement en didactique du français à l'Université de Genève. Ses recherches portent sur l'enseignement de la lecture et de la littérature. Elle s'intéresse tout particulièrement aux processus de construction des objets enseignés dans les interactions en classe.

Exploration

Recherches en sciences de l'éducation

ISSN 0721-3700

Candide, La fée carabine et les autres

Exploration

Recherches en sciences de l'éducation

La pluralité des disciplines et des perspectives en sciences de l'éducation définit la vocation de la collection Exploration, celle de carrefour des multiples dimensions de la recherche et de l'action éducative. Sans exclure l'essai, Exploration privilégie les travaux investissant des terrains nouveaux ou développant des méthodologies et des problématiques prometteuses.

Collection de la Société Suisse pour la Recherche en Education, publiée sous la direction de Georges Felouzis, Rita Hofstetter, Nicole Rege Colet, Bernard Schneuwly et Bernard Wentzel.

Sandrine Aeby Daghé

Candide, La fée carabine
et les autres

Vers un modèle didactique de la lecture littéraire



PETER LANG

Bern • Berlin • Bruxelles • Frankfurt am Main • New York • Oxford • Wien

Information bibliographique publiée par «Die Deutsche Nationalbibliothek»
«Die Deutsche Nationalbibliothek» répertorie cette publication dans la «Deutsche Nationalbibliografie»; les données bibliographiques détaillées sont disponibles sur Internet sous <<http://dnb.d-nb.de>>.

Publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique dans le cadre du projet pilote OAPEN-CH

Publié avec le soutien de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève ainsi que du Fonds Général de l'Université de Genève.

Réalisation couverture: Didier Studer, Peter Lang AG

ISBN 978-3-0343-1479-4 br.
ISSN 0721-3700 br.
DOI 10.3726/b10579

ISBN 978-3-0352-0258-8 PDF
ISSN 2235-6312 PDF
ISBN 978-3-0351-9739-6 EPUB
ISBN 978-3-0351-9738-9 MOBI

This book is an open access book and available on www.oapen.org and www.peterlang.com.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 which means that the text may be used for non-commercial purposes, provided credit is given to the autor. For details go to <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



© Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales, Berne 2014
Wabernstrasse 40, CH-3007 Berne, Suisse
info@peterlang.com, www.peterlang.com

Table des matières

INTRODUCTION	1
Une approche socio-historique	2
Un objet qui évolue au fil du temps	3
La didactique du français, discipline scientifique	4
Littérature comme ensemble organisé de textes	5
Littérature comme champ	6
La lecture, un terrain de recherche interdisciplinaire	7
Lecture littéraire, une approche didactique	10
Les savoirs en jeu: une vue d'ensemble	12
Une perspective descriptive et compréhensive	14
Une démarche d'observation semi-expérimentale	15
Les genres d'activité scolaire au cœur de notre modèle	16

PREMIÈRE PARTIE

LA TRANSPPOSITION DIDACTIQUE:

UN CADRE D'ANALYSE DES TEXTES ET DES ACTIVITÉS SCOLAIRES

CHAPITRE 1	
FONDEMENTS THÉORIQUES DES GENRES D'ACTIVITÉ SCOLAIRE	19
Une multitude de discours sur la lecture	19
Le texte au cœur de processus transpositifs	21
Un construit social	21
Dans un chassé-croisé de mouvements transpositifs	22
Attestant d'un rôle créatif de l'école	23
Une triple analyse des textes	24
L'objet enseigné dans le système didactique	25
Un système disciplinaire formel	25
Gros plan sur trois dispositifs d'enseignement	26
Des dispositifs disciplinaires aux genres d'activité scolaire	32

L'objet enseigné dans le temps didactique	36
Elémentarisé	36
A double face	37
Construit en classe et en dehors de la classe	39
Les genres d'activité scolaire au centre de notre modèle	39
CHAPITRE 2	
MATÉRIAUX D'UN MODÈLE DIDACTIQUE	43
Théories didactiques sur la lecture et la littérature	43
La lecture comme activité	43
La lecture comme pratique	50
Le texte, objet de transposition	53
Matérialité	54
Généricité	56
Les genres à l'école	58
Trois niveaux de transposition	61
CONCLUSION	
UN MODÈLE DIDACTIQUE FONDÉ SUR LES GENRES D'ACTIVITÉ	63

DEUXIÈME PARTIE INSTRUMENTS MÉTHODOLOGIQUES

CHAPITRE 3	
CADRE THÉORICO-MÉTHODOLOGIQUE ET MÉTHODES	69
Présupposés théorico-méthodologiques	69
Unité de base de l'analyse: la séquence d'enseignement	70
Méthodes	75
Expliquer et comprendre	75
Dispositif semi-expérimental	80
Recueil des données	82
Population et contrat de recherche	82
Consigne et conditions d'observation	82
Modalités techniques d'observation	83
Enregistrements	83
Entretiens	84

Traitement des données	85
Documents préparatoires	85
Synopsis	85
Traitement des unités d'analyse	90
Analyse des textes	90
Analyse des séquences	94

TROISIÈME PARTIE

ETUDES EMPIRIQUES: ÉLABORATION ET MISE À L'ÉPREUVE
DU MODÈLE DIDACTIQUE DE LA LECTURE/LITTÉRATURE

CHAPITRE 4

DOUZE GAS POUR ENSEIGNER LA LECTURE/LITTÉRATURE 99

Douze GAS et trois modes d'approche du texte 99

Appropriation du texte 101

Lecture individuelle à domicile 102

Lecture à haute voix 103

Résumé 105

Trois GAS relevant de l'appropriation 107

Commentaire de texte 107

Explication de texte 108

Travail sur la compréhension 111

Etude 114

Trois GAS relevant du commentaire 115

Discours sur la production et la réception du texte 116

Présentation du texte 117

Mise en réseau du texte 119

Expression des avis sur le texte 121

Discussion thématique 122

Débat interprétatif 125

Production 128

Six GAS relevant des discours sur le texte 128

Critères de regroupement des GAS: une synthèse 129

En quoi les textes contraignent-ils les GAS? 132

Tension entre nouveauté des textes et cristallisation des valeurs 132

Trois modes d'approche du texte qui coexistent 138

Dominance du commentaire 138

Discours et appropriation du texte réservés aux textes longs	139
Quand tradition et nouveauté s'opposent	139
CHAPITRE 5	
LES GAS À L'ÉPREUVE DU TEMPS DIDACTIQUE	141
Quatre modes d'articulation entre appropriation et commentaire	141
Articulation disjointe	142
Articulation en parallèle	150
Articulation conjointe	159
Articulation en alternance	167
Regroupement des GAS dans les séquences: les constantes	173
CHAPITRE 6	
A L'ARTICULATION ENTRE APPROPRIATION ET COMMENTAIRE: L'OBJET ENSEIGNÉ	179
Rapports de durée	180
Mettre l'accent sur la compréhension fine ou sur la saisie de la diégèse	182
Rapports d'ordre	183
Anticiper le sens du texte pour soutenir la compréhension	184
Gestes d'anticipation	185
Rappeler pour s'assurer de la compréhension globale du texte	192
Gestes de rappel	195
Rapports de fréquence	202
Etudier pour généraliser une notion textuelle	202
Gestes de rappel/anticipation	203
Lieux de répétition	207
Influence de l'articulation appropriation et commentaire sur l'objet enseigné	212
CHAPITRE 7	
VARIATIONS DU MODÈLE DIDACTIQUE DE LA LECTURE/LITTÉRATURE	217
Influence d'un texte non reconnu comme littéraire:	
<i>Le Cri de la Mouette</i>	217
Pérennité de l'explication de texte	217
Production d'un nouveau discours sur le texte	219

Un défi pour l'enseignement: diversifier les GAS	221
Première influence: réduction du modèle didactique	226
Influence d'un texte court: « <i>De l'horrible danger de la lecture</i> »	229
D'une diversité d'accès à la co-construction d'un sens partagé	229
De la définition de l'ironie à l'explication de texte	232
Du questionnement sur le texte à la définition de l'ironie	235
Deuxième influence: permanence du commentaire dans le souci de la compréhension	238
Influence d'un texte court: « <i>La didacture délivre l'homme</i> »	239
Renouveler l'explication par un travail sur la compréhension	239
Renouveler l'explication par la mise en lien avec l'actualité	242
Renouveler l'explication par la mise en réseau	244
Troisième influence: renouvellement de l'explication de texte	248
Un modèle didactique doublement réduit	249
CONCLUSION	253
Une modélisation didactique	253
Où nous revenons sur notre hypothèse des genres d'activité scolaire	254
Où nous présentons une synthèse de notre modèle	255
L'analyse préalable des textes	256
Les GAS, outils de comparaison synchronique et diachronique	258
Les regroupements de GAS au cœur des processus de construction des objets enseignés	261
Neuf principes didactique de la lecture/littérature	265
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUE	271
ANNEXES	291

INTRODUCTION¹

Ici, tout parle – depuis les marges blanches, laissées autour du texte autoritaire pour y recevoir la trace de l’explication orale, jusqu’aux costumes typifiés des trois sortes d’auditeurs. Une seule chose demeure complètement invisible: elle est pourtant exhibée, comme ironiquement offerte aux regards dans son indisponibilité même: le contenu de la page lue. Quelques bâtons grossièrement alignés figurent l’inscription de la pensée, le décompte en est d’ailleurs inégal comme si les livres n’étaient pas ouverts au même endroit – signe résolu d’un primat de la parole ou habile dévoilement de l’infigurabilité de la pensée? [...] C’est elle [la philosophie] qui rassemble les protagonistes et les objets, c’est elle qui rend visible l’espace de l’intellectualité, c’est elle qui en présente la structure phénoménale, mais elle est elle-même absente du dispositif de représentation.

de Libera, 1991, p. 54

Dans son ouvrage *Penser au Moyen Age*, de Libera commente l’invisibilité de la philosophie en tant que contenu d’enseignement et d’apprentissage. Pour ce faire, le philosophe décrit une enluminure d’un manuscrit du XIII^e siècle que l’éditeur a intitulée «Innocent IV (cours magistral, professeur enseignant)». La scène est la suivante: un maître lit ou, plus exactement, commente un texte en présence de trois étudiants. C’est cette même citation que le didacticien Chevallard reprend dans un article de 1997. Muni de l’outillage conceptuel de la didactique, il questionne ce contenu absent, invisible. En reconnaissant le caractère problématique du savoir étudié, Chevallard (1997) invite à déplacer la focale des études pédagogiques, qui s’intéressent avant tout aux élèves et à leurs difficultés, vers les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission.

Tel est le projet de cet ouvrage. Il s’agit d’abord, à l’occasion de la lecture de textes en classe de français, de constituer l’objet d’enseignement

1 Ce texte prend en considération les propositions de rectifications orthographiques élaborées par le Conseil supérieur de la langue française (cf. Conférence intercantonale des chefs de Départements de l’Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2002).

en objet d'étude pour, ensuite, à l'aide d'outils conceptuels appropriés, en problématiser l'existence dans le champ de la didactique du français. En somme, c'est le processus de création, de recréation et de transformation de l'objet d'enseignement dans les interactions didactiques qui est au cœur de notre approche. Qu'est-ce qui se construit lorsque des enseignant(e)s et des élèves du secondaire obligatoire abordent un texte en classe? Cet objet varie-t-il en fonction des textes lus? De leur longueur? De leur statut? Quels sont les leçons, les exercices et les discours convoqués pour aborder des textes, classiques ou de genres divers, en classe? Comment se déploient-ils dans le temps didactique?

UNE APPROCHE SOCIO-HISTORIQUE

Notre approche des interactions didactiques est sociohistorique. Dans la perspective de la transposition didactique (Chevallard, 1985/1991), elle met l'accent sur la prédéfinition de l'objet d'enseignement. A la suite de Schneuwly et Dolz (2009), il s'agit également de considérer son caractère sédimenté: les nouveautés dans l'enseignement sont généralement ancrées dans les pratiques plus anciennes et, inversement, les pratiques anciennes ont tendance à se maintenir, voire à refaire surface, quand les nouvelles montrent leurs limites. Ces auteurs parlent de «cristallisation des pratiques disciplinaires» (p. 63) qui perpétue et incorpore partiellement des pratiques précédentes. En ce sens, notre approche se distingue d'approches qui privilégient le caractère construit en situation de l'objet dans les échanges en classe (Mottier Lopez, 2008; Pekarek, 1999). Par l'insistance sur la dimension historique du processus de construction de l'objet enseigné, elle se démarque également de l'approche anthropologique, développée en didactique des mathématiques (Chevallard, 1985/1991) et reprise en didactique comparée (Leutenegger, 2009; Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000; Sensevy & Mercier, 2007).

Nous insisterons donc sur les liens que l'objet d'enseignement de la lecture et de la littérature entretient avec des institutions sociales, historiquement datées et relativement durables. Considérant que les modes scolaires d'approche des textes varient dans le temps, nous admettons la dimension de construit socio-historique de la littérature (Reuter, 1981, 1990, 1992b, 1992c, 1996a, 1997), selon une position qui va au-delà du principe de littérarité *conditionnelle* (par opposition à littérarité *constitutive*, garantie par un complexe d'intentions, de conventions génériques,

de traditions culturelles conduisant à considérer la fiction par essence littéraire, la poésie également) développé par Genette (1991). En effet, si le régime *conditionnel* de la littérature est rattaché à une appréciation esthétique subjective et toujours révocable, il exclut toutefois la dimension sociale et historique de l'appréhension de la littérarité qui est au centre de notre approche.

UN OBJET QUI ÉVOLUE AU FIL DU TEMPS

Il convient tout d'abord de délimiter notre objet d'étude. Nous le faisons sur la base d'un éclairage, disciplinaire, qui prend appui sur les discours des didacticiens du français, réunis dès 1986 au sein de l'*Association Internationale de didactique du français langue maternelle* (AIDFLM).²

Au cours des années 1970, la démocratisation des publics scolaires entraîne des besoins nouveaux auxquels la configuration ancienne de l'enseignement du français, où prévalait l'enseignement de la littérature, ne peut répondre: comment susciter l'envie de lire? Comment favoriser la confrontation des réceptions réelles et, par conséquent, diverses des textes par les élèves? Quelles méthodes adopter pour assurer la recherche du sens? L'enseignement traditionnel de la littérature connaît de profondes remises en question, lors de ce qui est perçu comme une crise à la fois structurelle et conjoncturelle. Les mécanismes d'un modèle d'enseignement axiologique – au sens où il «attribue aux textes étudiés des valeurs transmises par l'intermédiaire de l'école» (Fournier & Veck, 1997) – sont démontés. Les critiques fusent de toutes parts. *Pédagogiques*, elles concernent le caractère rigide et transmissif d'un enseignement qui ne tient pas compte des conditions d'appropriation des connaissances par les élèves et de leur intégration dans les pratiques. *Scientifiques*, elles remettent en question la définition de la littérarité à la lumière des sciences du langage (la linguistique et les disciplines qui s'appuient sur elle pour analyser les textes) et des sciences humaines (la sociologie, la philosophie). *Socio-politiques* enfin, elles dénoncent la hiérarchie des valeurs (classiques, propres à la culture bourgeoise élitiste...) liées à un corpus imposé. Le manuel est pointé comme une forme idéologique de

2 L'Association Internationale de Didactique du Français Langue Maternelle (AIDFLM) est devenue, dès 2001, l'Association Internationale de Recherche en Didactique du Français (AIRDF), le terme «langue maternelle» étant sujet à débat parmi les didacticiens.

discours scolaire dont la cohérence serait construite de toute pièce par l'histoire littéraire (Halté & Petitjean, 1974; Kuentz, 1972). L'explication de texte, exercice phare de l'enseignement littéraire, n'échappe pas à la contestation générale: on lui reproche de promouvoir une conception surannée de l'œuvre, recelant un sens que l'auteur y aurait déposé et que le lecteur devrait retrouver en s'appuyant notamment sur des indices biographiques.

Les changements qui interviennent à cette même période dans la définition des objets d'enseignement de la discipline scolaire «français» conduisent à «inclu[re] la question littéraire dans la question théorique plus générale de la langue et du discours» (Daunay, 2008, p. 16). Le corpus littéraire fait place à une diversité de textes, comprenant les paralittératures et la littérature de jeunesse (Pastiaux-Thariat, 1997). Le structuralisme, à travers des recherches en linguistique du discours, en sémiologie (Greimas, Hamon, Todorov, Propp, Jakobson), voire en ethnologie (Levi-Strauss), remet en cause la démarche d'explication fondée sur la relation entre l'homme et l'œuvre, non sans conduire à un enfermement du texte sur lui-même et à la mise de côté d'appréciations esthétiques. En réaction aux approches structuralistes, se diffusent des théories qui s'intéressent à la communication que les textes établissent, notamment les théories énonciatives autour de Benveniste et, plus tard, de la pragmatique (Austin, Goffman, Ducrot). Enfin, le développement des théories de la réception de Jauss, d'Iser, ou d'Eco amène à privilégier la relation du lecteur au texte, multipliant les interprétations du texte. Dans cette optique, le lecteur devient premier dans l'interprétation.

Cette crise s'inscrit dans une conception de l'enseignement du français et non plus de la littérature où l'approche des textes est pensée dans la continuité entre primaire et secondaire. Elle interroge, à l'intérieur de la discipline, les relations entre l'enseignement de la langue première, du français, et l'enseignement de la littérature. La question qui occupe les didacticiens est désormais la suivante: la littérature doit-elle être considérée comme une (sous-) discipline du français comme les autres ou est-elle une discipline à part?

LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS, DISCIPLINE SCIENTIFIQUE

L'échec – au moins partiel – des réformes entreprises à partir des années 1970 remet en cause une utilisation applicationniste des disciplines contributives – notamment celles évoquées précédemment – dans bon

nombre d'innovations (Bronckart & Schneuwly, 1991). L'école s'est en effet très rapidement approprié des notions telles que les schémas narratifs et actanciels, les marques de l'énonciation, les bornes du récit, les rapports entre fiction et narration, l'illusion référentielle, les phénomènes d'intertextualité et de dialogisme, la distinction auteur/narrateur, les repères de temps et d'espace, les paroles des personnages (De Beudrap, 2000; Halté, 1992, p. 38). Cette technicisation de l'enseignement est épinglée au travers de la primauté accordée à ce que Chiss (1985) dénonce comme le recours à des «textes narratifs déculturelisés (effet souvent induit des analyses macrostructurelles)» (p. 9) et accusée de perpétuer la dominance de «la bonne vieille trajectoire qui, après l'utilitarisme et l'instrumentalisme de la *langue*, conduira les élèves rescapés au Panthéon de la *littérature*» (p. 9).

Dans le courant des années 1990, des discours sur la littérature, sur la lecture et leur enseignement dans des revues telles que *Pratiques*, *Enjeux*, *Repères* ou *La lettre de la DFLM* (qui devient plus tard la *Lettre de l'AIRDF*) attestent d'un positionnement spécifiquement didactique sur ces objets d'enseignement et de recherche. Nous nous sommes basée sur ces textes pour établir une première cartographie de l'objet d'enseignement qui nous intéresse. Nous l'avons organisée en marquant les oppositions entre les conceptions de la littérature comme *ensemble organisé de textes*, celles de la littérature comme *champ*, et celles de la lecture comme *savoir-faire particulier* pour aboutir aux théorisations de la *lecture littéraire*.

LITTÉRATURE COMME ENSEMBLE ORGANISÉ DE TEXTES

Les partisans de l'approche de la *littérature comme ensemble organisé de textes* dénoncent l'incapacité des théories linguistiques à rendre compte des spécificités du littéraire et leur silence sur la problématique des valeurs (Legros, 1995a et b, 1998; Vandendorpe, 1992). Dans leur optique, la valeur accordée aux œuvres repose dans la place et le rôle qu'elles occupent par rapport à celles qui les précèdent et qui les suivent. Ce qui fait de la littérature «une aventure collective d'exploration progressive des rapports de l'homme au monde et à lui-même, à travers les diverses possibilités d'expression offertes par le langage» (Legros, 1995b, p. 83). Le point de la chaîne où s'inscrivent les objets littéraires, tant du point de vue de leur réception que de leur production, est considéré comme une partie constitutive de leur sens. La lecture de textes littéraires répond, selon cette première conception, à des objectifs d'ordre *socio-affectif*,

esthético-culturel et *intellectuel*. Par le jeu de l'identification, la littérature est accès aux autres mais aussi à soi-même; par le jeu sur le langage, elle est source de plaisir esthétique; en tant que réservoir naturel des différents jeux sur le sens, elle contribue à élargir la capacité de lire et les stratégies générales d'interprétation et de compréhension. Sans aller jusqu'à la lecture obligée d'une sélection d'œuvres classiques, redéfinies comme celles qui ont «ouvert un nouveau champ exploratoire à la littérature, et parfois même radicalement modifié l'horizon d'attente à l'égard de l'œuvre littéraire» (Vandendorpe, 1992, p. 4), les tenants de cette position en appellent à des outils spécifiques, en particulier à l'histoire littéraire et au commentaire, pour identifier et structurer les savoirs de la littérature, y compris ceux qui sont attachés aux valeurs des textes. Ces conceptions sont relayées et renouvelées par la modélisation didactique du texte littéraire sous le couvert du concept de *genre littéraire* (Canvat, 1992, 1999) qui permet une prise de distance par rapport au texte.

LITTÉRATURE COMME CHAMP

La deuxième position se construit sur une problématisation de la littérature et de son enseignement. Sur la base des travaux de Bourdieu (1971, 1992) et de Dubois (1978), la littérature est conçue comme une «construction sociale, soumise à des variations diachroniques et synchroniques, dans le cadre de rapports de force, impliquant des agents de plus ou moins grande autorité» (Reuter, 1990, p. 6). Le corpus qui la constitue suppose un «ensemble relationnel» ou un «système axiologisé» selon des critères consensuels légitimement discutables (p. 6). Reuter (1995) propose une définition large du bien littéraire: «le bien littéraire (la littérrarité) n'est ni le texte, ni le commentaire (ce qui ne ferait que déplacer le problème) mais le rapport texte/commentaire lui-même intégré dans un champ spécifique et des institutions qui lui sont liées» (p. 135).

En considérant le littéraire comme «un lieu esthétique-socio-culturel important à l'école» (Reuter, 1990, p. 7), impliquant une codification des formes, Reuter propose une démarche didactique «à vocation explicative et non prescriptive». Appelant à distinguer les normes de réussite scolaire des pratiques littéraires (Reuter, 1992b, 1992c), il définit toute didactique de la littérature en fonction de savoirs concernant trois ordres de phénomènes: des savoirs sur son fonctionnement diachronique et synchronique, des savoirs sur le système de positions et de relations qui la constitue, des savoirs sur le fonctionnement des textes, des lectures et

des écritures. Dans une réflexion qui fait intervenir les questions liées à la transposition didactique, il insiste sur le nécessaire «effort de définition» des savoirs savants qui permet de ne pas enseigner que de l'implicite ou de la connivence (Reuter, 1995, p. 141).

Cette théorisation articule une «approche culturelle axée sur la relativité (l'autonomie, le système 'en soi') [avec] celle fondée sur la légitimité (la dépendance, la hiérarchisation sociale)» (Reuter, 1995, p. 132). Elle est sensible à l'imposition des valeurs et à l'inégale distance culturelle d'un public de collégiens qui s'est démocratisé vis-à-vis des objets et des pratiques de l'enseignement traditionnel de la littérature. Une telle approche insiste sur l'explicitation du système de valeurs sous-jacent à un enseignement littéraire, dont l'implicite conduirait précisément à la sélection socio-culturelle. Ses partisans ne rechignent d'ailleurs pas à reconnaître la possibilité d'une origine scolaire de la littérature et accordent une place à la paralittérature³ (Couégnas, 1992; Reuter, 1986, 1987; Rosier, Dupont & Reuter, 2000).

LA LECTURE, UN TERRAIN DE RECHERCHE INTERDISCIPLINAIRE

Dès 1980, on observe une explosion des publications sur la lecture dans le contexte d'un foisonnement des discours sur l'illettrisme, montrant que «la lecture n'est plus seulement un objet mais un 'champ de recherche' à part entière», investi, en France, par les historiens, les sociologues et les psychologues (A.-M. Chartier & Hébrard, 1989/2000, p. 646). Cette effervescence se manifeste dans l'organisation de nombreux colloques conduisant à des publications importantes (R. Chartier, 1985/2003; Chaudron & de Singly, 1994; Fayol, Gombert, Lecoq, Sprenger-Charolles & Zagar, 1992; Jaffré, Sprenger-Charolles & Fayol, 1993; Le Bouffant, 1993). Chartier et Hébrard thématisent la circulation des discours et des recherches sur la lecture à l'occasion des Rencontres de la Vilette (1993):

3 La paralittérature recouvre les formes ou produits de la littérature non consacrés (genres populaires et arts de grande diffusion, formes mineures ou composites ou productions sauvages non insérées dans les circuits ordinaires de publication) mais qui s'élaborent et fonctionnent selon les mêmes structures que les productions consacrées (Dubois, 1978, pp. 14-15).

A travers cet événement exceptionnel, une conjoncture intellectuelle nouvelle se manifeste publiquement. Ce ne sont pas seulement les logiques internes propres à la recherche qui ont produit ces coïncidences de façon fortuite, mais les inquiétudes anciennes ou récentes sur les usages de l'écrit dans la société. La divulgation des savoirs issus de la recherche a évidemment des effets en aval, dans les discours destinés aux professionnels ou au grand public, mais c'est parce que les chercheurs portent aussi, dans leurs problématiques et leurs interrogations, les inquiétudes nées des évolutions économiques, sociales et culturelles en cours. (Chartier & Hébrard, 1989/2000, p. 647)

C'est à cette époque qu'arrive «sur le terrain scolaire [d']une cohorte de chercheurs, psychologues cognitivistes de la lecture» (Chartier & Hébrard, 1989/2000, p. 252). L'écart est important entre les professionnels de l'enseignement et ces théoriciens qui font de la lecture un cas particulier du traitement de l'information dans une «approche, qui n'a [donc] pas été conçue dans la classe ni pour l'école [et qui] prend les enseignants à contre-pieds» (p. 652).⁴

L'affirmation «Lire, c'est comprendre» est emblématique du passage à un nouveau paradigme d'enseignement, centré sur la communication. L'usage intransitif du verbe «comprendre» est toutefois questionné. La compréhension des textes écrits est-elle différente de la compréhension des textes oraux? Peut-on évaluer la compréhension? Peut-on apprendre à comprendre? (A.-M. Chartier & Hébrard, 1989/2000, p. 648). Cet usage entraîne assurément un flou dans la définition de l'apprentissage de la lecture conçu, dès la fin des années 1980, par des chercheurs français comme Foucambert, Charmeux, Chauveau et Fijalkow comme un savoir-faire en développement continu qui commence dès la maternelle et se poursuit bien au-delà du cours préparatoire.

Dans l'institution scolaire, la focalisation sur la compréhension a pour corolaire le développement d'enquêtes évaluatives qui mettent le doigt sur la proportion de mauvais lecteurs révélant l'existence de rela-

4 A titre d'exemple, les recherches sur l'enseignement réciproque trouvent, dès le début des années 1980, leur source dans des recherches de laboratoire (Brown & Campione, 1995; Brown & Palincsar, 1987; Brown, Palincsar & Armbruster, 1994; Palincsar & Brown, 1984; Palincsar, Brown & Martin, 1987). Par la suite, le souhait des auteurs d'opérer un transfert à des situations de plus en plus proches de situations de classe marque un déplacement, sous-tendu par l'hypothèse que la recherche peut apporter quelque chose à la pratique qui, en retour, offre l'occasion d'une mise à l'épreuve des théories.

tions complexes entre les langues parlées, le cadre familial, le niveau de scolarité, l'âge, le genre, la motivation des répondants et leur niveau de littératie (pour la Suisse romande, Broi & Wirthner, 1992; Dupont-Buonomo & Soussi, 1991; Nidegger, 2001; Soussi, 1995; Weiss & Wirthner, 1991). Dans ce contexte, Weiss (1991), Bain, Erard et Séchaud (1994), Billard, Erard et Séchaud (1994) se prononcent en faveur d'un enseignement continué de la lecture qui s'étendrait du primaire au secondaire. Des pistes se dessinent, en Suisse romande, probablement renforcées au tournant du millénaire, par la diffusion des résultats de l'enquête internationale PISA 2000 (Nidegger, 2001; pour une synthèse voir Aeby Daghe, 2012), dans le sens:

- du développement de la lecture comme pratique sociale, qui a conduit, dès les années 1970 avec la parution de *Maîtrise du français* (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979), à privilégier la rencontre et la fréquentation du livre et la diversité des supports;
- de l'importance accordée aux interactions sur et à propos du texte – surtout littéraire ou du moins narratif – dans le cadre de cercles de lecture (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2001) (Revaz & Thévenaz-Christen, 2003; Ronveaux & Veuthey, 2007);
- de la mise en place d'un enseignement axé sur les stratégies de lecture prenant en compte des lacunes chez les élèves au niveau de la saisie et de l'enchaînement des idées, de l'identification du locuteur, de l'établissement des relations à partir du texte lu. Considérant que «la lecture suppose toute une série de mécanismes qui vont au-delà du simple déchiffrage et dont l'apprentissage n'a pas toujours été explicitement entrepris», les chercheurs préconisent d'investir dans une formation des maîtres à une observation et à des interventions axées sur l'enseignement de stratégies de formulation d'hypothèses sur le texte, de questionnement et d'anticipation (Billard, Erard & Séchaud, 1994, p. VI; voir aussi Bain, 1993; et entre autres, pour la France, Goigoux, 2000; pour le Québec, Giasson, 1990);
- de l'attention au rapport des élèves à la lecture, à leurs goûts, motivations et stratégies (Cifali, Schneuwly & Schubauer-Leoni, 1993; Leu & Soussi, 1995);
- de la mise en place d'une didactique de la lecture et de l'écriture (Aeby Daghe & Dolz, 2007; Dolz, 1994) dans le cadre d'une pédagogie du texte inspirée de l'interactionnisme social (Bronckart, 1996; Bronckart, Bain, Davaud, Schneuwly & Pasquier, 1985).

LECTURE LITTÉRAIRE, UNE APPROCHE DIDACTIQUE

La notion ou protonotion (Rosier, 2002) de *lecture littéraire*, inspirée des théories de Picard (1986, 1989), est au centre du colloque organisé en 1995 par l'équipe du Centre de recherche en didactique des langues et littératures romanes à Louvain-La-Neuve (CEDILL) (Dufays, Gemenne & Ledur, 1996/2005). Elle est présentée comme un produit didactique qui permet de proposer des activités de classe et d'intégrer le travail sur la lecture à une approche renouvelée de la littérature en articulant les approches didactiques aux recherches littéraires (Daunay, 2008, p. 17).

Dufays, Gemenne et Ledur (1996/2005, pp. 90-95) mettent en évidence quatre conceptions de la lecture littéraire: comme *lecture de textes littéraires*, comme *participation*, comme *distanciation* et, enfin, comme *va-et-vient dialectique*. Nous reprenons la définition des trois dernières, la première ayant été présentée *supra* (cf. *Littérature comme ensemble organisé de textes*).

- la lecture littéraire comme *participation* privilégie la posture ordinaire du lecteur, fondée sur l'illusion référentielle et l'implication psychoaffective (Pennac, 1992; Poslaniec, 1992). Les valeurs associées à cette conception sont la lisibilité du texte, la conformité aux codes génériques, le rapport à la réalité, la conformité éthique et la référentialité. Place est faite au lecteur, à ses émotions, à son imagination, à ses passions et à sa subjectivité. Dufays, Gemenne et Ledur (1996/2005) relèvent toutefois deux inconvénients à cette première conception: la qualification d'ordinaire plus que de littéraire de cette lecture, la primauté accordée à l'éveil du goût et à la motivation plutôt qu'aux apprentissages et au développement de compétences nouvelles;
- la lecture littéraire comme *distanciation* insiste sur la polysémie, la subversion, la fonctionnalité, la transgression et la poéticité, conformément à des postures de *lecture herméneutique* (Riffaterre, 1983) ou de *coopération interprétative* de Eco (1979/1985). Cette approche est diffusée au primaire notamment par Tauveron (1999, 2000, 2001a et b, 2002, 2003) qui est favorable à une initiation précoce des élèves à la lecture littéraire:

L'accès aux différentes strates du texte est conçu comme l'apprentissage de la plongée sous-marine, par paliers successifs qui ménagent l'organisme. Les

étapes qui jalonnent la descente dans les grands fonds sont clairement indiquées: les novices en lecture progresseront en surface (compréhension littérale), les élèves du cycle 3 seront invités à explorer les couches superficielles (compréhension fine). Il revient au collège et au lycée d'accompagner les élèves dans les couches profondes: pour marquer la rupture on parle alors d'interprétation. (Tauveron, 1999, p. 12)

Le travail sur des textes résistants qui présentent une densité de contenu, une force émotive potentielle, un humour particulier mais aussi une faculté à rompre l'horizon d'attente du lecteur (Tauveron, 2003, p. 41; Rouxel, 1996) est privilégié. L'intérêt de la réflexion de Tauveron repose dans la définition de deux types d'interprétation, pouvant intervenir de façon simultanée (1999, p. 20-21). La première est définie comme une suite d'élections locales de sens qui, là où il y a polysémie, contribue à la construction d'une représentation (parmi d'autres) globale et cohérente de l'intrigue. La deuxième, de type herméneutique, est postérieure à la compréhension et peut la modifier en retour. A l'intérieur du champ didactique, cette approche de la distanciation est toutefois accusée d'être, avant tout, un artifice scolaire et un instrument d'élitisme socioculturel (Baudelot, Cartier & Detrez, 1999; Daunay, 2002a, 2002b, 2004; Dumortier, 2001; Reuter, 1996b);

- la dernière posture, qui a les faveurs de Dufays, Gemenne et Ledur (1996/2005) est celle d'un «va-et-vient dialectique». Elle prend en compte le triple statut du lecteur défini par Picard (1986) dans ses liens avec le monde extérieur et sa réalité (c'est le *liseur*), dans son abandon aux émotions (le *lu*) et dans sa capacité à faire entrer dans le jeu secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre d'un savoir (le *lectant*) (p. 214). L'activité du *lectant*, en particulier, est mise en relation avec une réflexion sur les textes littéraires, impliquant une «activité de réception réflexive interprétative et critique» (p. 213). Cette position semble, à première vue, la plus consensuelle. Elle postule «l'existence d'un continuum entre la démarche 'pragmatiquement ancrée' et celle du lettré» (Dumortier, 2001, p. 180). Elle se veut intégratrice de «la 'lecture savante' et [de] la 'lecture ordinaire' dans une même activité sans pour autant ignorer les tensions qui s'y jouent entre deux polarités» (Dufays, Gemenne & Ledur, 1996/2005, p. 94).

Bien qu'elle soit largement diffusée dans le champ de la didactique du français, cette approche fait l'objet de critiques. La lecture littéraire recouvrirait des pratiques très différentes: elle dissimulerait des pratiques anciennes (Reuter, 1996b, pp. 33-34; Dumortier, 2001); elle trouverait ses fondements dans une conception stratifiée de la lecture fondée sur l'opposition entre une première lecture référentielle du texte et une seconde lecture centrée sur la relation du texte à une structure, thématique, symbolique qui lui conférerait son unité et sa finitude (Daunay, 1998).⁵ La lecture littéraire serait avant tout reliée au commentaire qui serait alors le gage de la littérarité du texte, rendant ainsi caduque toute autre forme d'explication, notamment par la paraphrase (Daunay, 2002a et b; Reuter, 1996b). Daunay (1999) souligne le risque d'un glissement entre une théorisation des instances de lecture codées par le texte et une hiérarchisation des rapports que les lecteurs entretiennent avec ce texte, conduisant à dévaloriser certains rapports au texte (pour une analyse détaillée de cette dichotomie, voir Daunay, 1999). Cette hiérarchisation des sens du texte traduit une hiérarchisation des discours, établie selon des degrés d'exigence différents. Ainsi, les mêmes textes littéraires peuvent donner lieu à des exercices visant la compréhension et regroupant des paraphrases. Daunay montre les liens étroits que ces théories entretiennent avec l'approche ancienne d'une littérarité indéfinissable. Il dénonce ainsi «l'étroitesse du jugement qui observant une pratique de lecture, la rejette dans la 'non lecture'». Convoquant Bourdieu, il regrette «l'occultation de toute réflexion sociologique dans une entreprise dont les fondements idéologiques se trouvaient déjà décrits [... par Bourdieu]» (1999, p. 168).

LES SAVOIRS EN JEU: UNE VUE D'ENSEMBLE

Au-delà des litanies thématiques le «divorce institutionnel [entre didactique du français et littérature qui] n'est pas sans exposer la didactique de la littérature à se concevoir et à s'élaborer dans une reconnaissance insuffisante des limites et des spécificités de son objet» (Legros, 1995a,

5 On retrouve cette opposition chez Riffaterre (1983) sous couvert de *lecture heuristique* et *lecture herméneutique*; chez Eco (1979/1985; 1990/1992, p. 36) sous couvert d'*interprétation sémantique* et *interprétation critique*. La théorie de la réception littéraire (Jauss, 1972/1978) présente quelque affinité avec ce modèle graduel (cf. Daunay, 1998).

p. 35), il importe de dépasser le paradoxe d'un objet d'enseignement – la littérature – dont la présence est reconnue au sein même de la discipline scolaire alors que les didacticiens peineraient à en définir les contours (Canvat, 1998/1999). C'est dans ce but que nous proposons une première vue d'ensemble des savoirs et savoir-faire identifiables dans les discours que nous venons de présenter:

- Les savoirs de la lecture: savoirs sur des objets textuels et savoir-faire non spécifiques et transférables (écrire, analyser, interpréter, commenter...); concepts pour lire: schémas narratifs et actanciels, marques de l'énonciation, bornes du récit, rapports entre fiction et narration, illusion référentielle, phénomènes d'intertextualité et de dialogisme, distinction entre auteur et narrateur, repères de temps et d'espace, paroles des personnages, typologie des textes; mécanismes qui vont au-delà du déchiffrage: au niveau de la saisie et de l'enchaînement des idées, de l'identification du locuteur, de l'établissement des relations à partir du texte lu; etc.;
- Les savoirs de la *lecture littéraire*: diversité et enrichissement des modes de réception; exploration de l'implicite et des non-dits du texte; découverte de la polysémie; mise en relations entre les textes et entre les textes et les expériences du lecteur; objectivation du texte; travail sur la relation texte-lecteur avec une centration sur le sujet lecteur; etc.;
- Les savoirs de la littérature comme *ensemble organisé de textes*: construction d'une connaissance d'ensemble du phénomène littéraire dans sa dimension patrimoniale, historique, stylistique et générique; histoire littéraire, commentaire; autonomie de l'individu; épanouissement de la personnalité; etc.;
- Les savoirs de la *littérature comme champ*: problématisation du fait littéraire, distinction entre savoirs savants et représentations lettrées; savoirs sur les modes sociaux et scolaires du littéraire, savoir-faire quant à leur construction (quels types de discours sur le littéraire sont recevables en tel lieu, quels types d'écriture sont susceptibles d'être catégorisés comme littéraires et pourquoi), développement de l'esprit critique; appropriation du patrimoine culturel à partir d'un corpus intégrant les paralittératures; étude de l'«objet livre» (Rosier, Dupont & Reuter, 2000); etc.

Au-delà des discours prescriptifs, les finalités de cet enseignement, telles que nous pourrions les saisir dans les pratiques, s'avèrent donc potentiellement composites, à l'image des discours analysés.

UNE PERSPECTIVE DESCRIPTIVE ET COMPRÉHENSIVE

En marge de ces théorisations, une réflexion méthodologique sur les travaux en didactique de la littérature est conduite depuis quelques années (Dufays, 2001; Daunay & Dufays, 2007). Elle atteste d'une tendance à se détourner d'une argumentation plus ou moins savante sur l'objet littéraire jusqu'alors dominante au profit d'un système de validation caractéristique des sciences humaines et sociales, prenant appui sur les faits davantage que sur les valeurs associées aux comportements des acteurs (Dufays, 2006, p. 151). Daunay et Dufays (2007) ont analysé les contributions présentées lors des journées de «rencontres des chercheurs en didactique de la littérature» pour établir une typologie des recherches dans ce domaine. Ils ont ainsi dépouillé 157 contributions issues de sept manifestations importantes qui se sont déroulées entre 2000 et 2005. Parmi ces contributions, ils ont recensé 76 recherches théoriques, 47 recherches descriptives, 16 recherches actions et 32 contributions relevant de l'application théorique d'éléments disciplinaires visant à interroger les modalités d'intégration et d'application de notions issues de disciplines contributrices. Les deux chercheurs voient dans cette partition la trace d'une dominante des études littéraires dans le champ de la didactique de la littérature. Sur l'ensemble, aucune démarche ne présente un projet de recherche et un plan (quasi-) expérimental. Les didacticiens relèvent toutefois, au fil du temps, une diminution des recherches théoriques, corrélée à une augmentation des recherches descriptives et, dans une moindre mesure, des recherches actions, marquant un intérêt croissant pour les recherches en prise avec le terrain, dont se revendique la présente étude.

Dans une perspective descriptive et compréhensive, notre recherche se centre sur le fonctionnement effectif des objets d'enseignement en classe de lecture et de littérature. Nous appréhendons les spécificités de ces objets à trois niveaux. A un premier niveau, *théorique*, cette distinction est relative au statut et aux modes disciplinaires d'approche des textes. Pour en rendre compte, nous convoquons le concept chevallardien de *transposition didactique* qui nous semble à même d'interroger l'apprêt didactique des textes à partir de l'analyse des discours universi-

taires et scolaires sur les textes lus en classe ainsi que de leur matérialité (Partie I). A un deuxième niveau, *méthodologique*, un dispositif de recherche impliquant la lecture en classe de textes reconnus comme littéraires et de textes de genres divers, nous paraît apte à montrer l'influence de ces textes sur le déroulement des interactions didactiques (Partie II). A un troisième niveau, *empirique*, l'observation et l'analyse de la manière dont ces objets sont introduits en classe met en évidence comment ils s'y transforment pour devenir des objets enseignés, comment ils s'articulent voire s'opposent dans les pratiques (Partie III).

UNE DÉMARCHÉ D'OBSERVATION SEMI-EXPÉRIMENTALE

Notre démarche de recherche prend appui sur un dispositif semi-expérimental qui vise à rendre compte de la lecture de textes reconnus comme littéraires et de textes de genres divers pouvant intéresser l'école dans quatre classes du secondaire obligatoire du canton de Vaud. Les enseignantes qui ont participé au projet ont opté pour deux textes longs – *Candide* de Voltaire, *Le Cri de la Mouette* de Laborit – et deux textes courts – *De l'horrible danger de la lecture* de Voltaire, «*La dictature délivre l'homme*» qui est une chronique du journaliste J. Pilet parue dans un hebdomadaire romand. Une quatrième enseignante a choisi de lire *La fée carabine* de Pennac.

Au niveau empirique, il s'agit de voir comment se manifestent les contraintes des textes. Un premier angle d'attaque concerne la relation entre tradition et «nouveau» des textes et cristallisation ou innovation des activités scolaires sur ces textes. Il est fondé sur la distinction entre des textes bénéficiant d'une tradition de commentaires universitaires et scolaires – *Candide* et *De l'horrible danger de la lecture* –, un texte en voie de bénéficier d'une telle tradition – *La fée carabine* – et des textes ne bénéficiant pas d'une telle tradition – *Le Cri de la Mouette* et «*La dictature délivre l'homme*». La «nouveau» des textes à lire – au sens où il s'agit de textes de genres que les enseignants «connaissent en tant que lecteurs et usagers réguliers, mais qu'ils n'ont sans doute pas modélisés, dont ils n'ont pas une connaissance théorique, systématique et pour [lesquels] il n'existe pas véritablement de tradition d'enseignement» (Schneuwly, 2000, p. 26) entraîne-t-elle la nouveauté des formes d'activités scolaires? Les textes classiques impliquent-ils la cristallisation des valeurs anciennes dans les activités scolaires? Telles sont les questions qui guideront nos analyses.

LES GENRES D'ACTIVITÉ SCOLAIRE AU CŒUR DE NOTRE MODÈLE

L'objectif de notre étude consiste à modéliser les pratiques d'enseignement de la lecture et de la littérature. Elle vise à rendre visibles les règles et les principes de construction des objets enseignés. Cette modélisation est une construction théorique. Elle relève d'une description des pratiques effectives dans leurs spécificités et de l'établissement de leurs caractéristiques générales pour en permettre la comparaison (de Pietro, Erard & Kaneman-Pougatch, 1996/1997; de Pietro & Schneuwly, 2003). Elle répond à des critères qui ne sont pas ceux de la pureté théorique et reflète, au contraire, l'hétérogénéité intrinsèque à l'objet enseigné.

Notre modèle prend appui sur l'idée qu'il existe des activités, des exercices propres à l'enseignement de la lecture et de la littérature. Il est le produit d'une réflexion qui convoque un outil didactique pour décrire et comprendre les pratiques en classe – les genres d'activité scolaire – et de sa mise à l'épreuve empirique. Ces genres d'activité scolaire seraient des formes/contenus relativement stables, produits de la tradition disciplinaire, convoqués par les enseignants pour organiser leurs pratiques. Il s'agira de questionner l'articulation de ces genres dans ce qui va constituer l'unité de base de nos analyses, la séquence d'enseignement⁶. Au-delà du mythe d'une lecture qui s'effectuerait une fois pour toutes dans l'ici et le maintenant, il s'agira de débusquer la manière dont les enseignants gèrent les différents temps – l'avant, le pendant et l'après lecture – les différents lieux – la lecture à domicile et la lecture en classe – et les différentes postures – lire pour soi, lire pour d'autres – de la lecture scolaire, tout particulièrement de textes longs.

6 Nous définissons la séquence d'enseignement comme une suite organisée de leçons consacrées à un texte et impliquant les moments de lecture à domicile.

PREMIÈRE PARTIE

LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE:

UN CADRE D'ANALYSE DES TEXTES
ET DES ACTIVITÉS SCOLAIRES

CHAPITRE 1

FONDEMENTS THÉORIQUES DES GENRES D'ACTIVITÉ SCOLAIRE

UNE MULTITUDE DE DISCOURS SUR LA LECTURE

Dans la théorisation de la transposition didactique, la centration sur les savoirs savants imputée à Chevallard (1985/1991) semblait dessiner une réduction du champ de référence des savoirs didactisés par rapport à l'analyse de Verret (1975). Elle a été remise en cause au profit de sources d'emprunts relevant d'autres champs de connaissances (pour une synthèse voir Garcia-Debanc, 2001; Schneuwly, 1995a). Que l'on songe ici aux pratiques sociales de référence (Martinand, 1989), aux savoirs de sens commun élaborés dans les pratiques sociales (Bronckart & Plazaola Giger, 1998; Canelas-Trevisi, 1997, 2009), aux savoirs pragmatiques et savoir-faire (Conne, 1992), aux savoirs d'experts qui savent faire et savent ce qu'ils font (Johsua & Dupin, 1993). A.-M. Chartier et Hébrard (1989/2000) recensent ainsi une multitude de *Discours sur la lecture* (1880-2000) dont on peut faire l'hypothèse qu'ils influencent, à des degrés divers, notre objet de recherche. Ils passent ainsi en revue les discours d'église, les discours des bibliothèques, les discours d'école (regroupant les textes officiels et les discours pédagogiques intermédiaires), les discours et représentations de la lecture dans les récits d'apprentissage d'auteurs reconnus, dans la peinture, la photographie, l'affiche ainsi que dans la critique littéraire et dans la presse, les discours sur l'illettrisme, les discours de la recherche et les discours plus récents des informaticiens et internautes.

Face à cette prolifération de candidats à la transposition, nous retenons, à la suite de Schneuwly (1995a), deux critères de scolarisation des savoirs. Le premier est leur caractère public, explicite, discutable, voire écrit, nécessitant, pour devenir des savoirs enseignés, une reconnaissance sociale, une légitimité. Le second tient dans l'affirmation que tout

enseignement vise, en dernière instance, des savoir-faire. Ces savoir-faire présupposent et rendent possibles des manières différentes d'aborder des problèmes. En ce sens, tout enseignement cherche à construire chez l'élève des manières de penser, de parler, d'écrire ou de lire, de se comporter dans certains contextes, autrement dit, des normes de comportement en fonction des «formes idéales» du produit final du développement (Schneuwly, 1995b). Nous appréhendons les spécificités de l'enseignement de la lecture et de la littérature relativement à ses origines et aux transformations que cet objet – un certain rapport entre le texte et son commentaire – subi par son passage¹ du statut d'*objet de savoir* à celui d'*objet à enseigner*, puis d'*objet d'enseignement* en fonction de deux entrées:

- les processus de création et de recréation à l'œuvre lors du passage des textes et de leur(s) commentaire(s) d'un contexte institutionnel – littéraire – à un autre – scolaire –;
- les transformations intervenant au cours des interactions entre enseignants et élèves dans les dispositifs, leçons, exercices ou discours propres à la discipline français.

Alors que l'analyse des textes et des discours sur les textes permet de dire quelque chose de leur statut, l'analyse des dispositifs pointe les spécificités de la lecture en classe de textes longs par rapport à celle de textes courts. Quels sont les effets de l'entrée des textes dans la classe? Comment analyser les transformations qu'ils subissent par leur transmission d'un contexte institutionnel à un autre et, au fil du temps, à l'intérieur même de la discipline scolaire? Quels sont les champs d'emprunts des objets d'enseignement de la lecture et de la littérature? C'est ce que nous abordons en nous intéressant aux processus transpositifs à l'œuvre à propos des textes.

1 Cette transmission doit bien sûr être comprise dans un sens métaphorique. Le savoir n'est pas un meuble que l'on déplace d'un contexte à un autre, sa transposition ne saurait être considérée comme une pratique constituée et garantie mais comme un problème ouvert (Chevallard, 1997).

LE TEXTE AU CŒUR DE PROCESSUS TRANSPPOSITIFS

UN CONSTRUIT SOCIAL

Le concept de transposition didactique permet de saisir les relations entre divers systèmes de savoirs qui forment le savoir enseigné et, ainsi, d'interroger les rapports que les objets intriqués dans le système didactique entretiennent avec leur environnement social. Pour ce qui nous intéresse, il s'agit de pister les échanges entre les différents systèmes de savoirs à propos des textes. Le but de notre démarche n'est donc pas de chercher de «bonnes transpositions» mais de rendre compte de l'intérêt de ce concept dans une visée *critique* – au sens étymologique du mot, «distinguer» – et *problématique*, visant à théoriser des processus qui, si l'on suit Schneuwly (1995a, p. 56) ne sont pas rationnels mais qui sont rationnellement reconstituables ou compréhensibles. Pour aller au bout de notre raisonnement, disons que la théorie de la transposition didactique permet de spécifier certains des processus à l'œuvre dans la reconnaissance ou non du statut littéraire des textes.

Une telle réflexion implique une définition relativiste du texte. Dans la lignée des travaux de l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud & Pasquier, 1985; Bronckart, 2008), nous envisageons les textes comme des construits sociaux, comme des formes de réalisation empirique d'une langue naturelle, articulées à des situations de communication diverses (Bronckart, 1996, p. 71). Les textes littéraires n'échappent pas à ces caractéristiques sociales. Le concept de *désancrage* proposé par Reuter (1995) («l'extraction du texte de son espace originel et [de] son insertion dans un état ultérieur du champ littéraire», p. 137)² en rend compte, en écho aux processus transpositifs de *désynchronisation* – la disjonction du savoir d'avec l'action – et de *dépersonnalisation* (Verret, 1975). Ce *désancrage* serait une manière de rendre invisible ce qui fait précisément l'ancrage des textes littéraires: l'enseignement et l'apprentissage scolaire, les pratiques de commentaire, les textes intermédiaires, les métatextes, les textes théoriques et l'ensemble des reformulations dont ils font l'objet (Nonnon, 1998), bref, leurs «contexte» et «trans-texte» (Reuter, 1995, p. 140; Kuentz, 1972). Les textes littéraires seraient ainsi soumis à un processus transpositif similaire à celui qui

2 Kuentz évoquait, en 1972 déjà, la «désénonciation» (p. 5) des textes littéraires.

touche d'autres objets d'enseignement. Nous l'appréhendons comme un chassé-croisé qui prend en compte une influence de l'école sur le littéraire.

DANS UN CHASSÉ-CROISÉ DE MOUVEMENTS TRANSPPOSITIFS

S'intéresser aux mouvements transpositifs à propos des textes revient à appréhender les rapports complexes (Bain, 1997; Brassart & Reuter, 1992) entre les savoirs scolaires et scolarisés et les savoirs dits de référence à propos de la littérature. Il s'agit de montrer d'éventuels mouvements de «chassé-croisé» (Bronckart & Plazaola Giger, 1998; Savatovsky, 1995b), suivant l'idée que les théories, notamment linguistiques, «portent comme composantes de leur développement des finalités pédagogiques et des 'traces' de la scolarisation» (Savatovsky, 1995b, p. 8).³

La complexité des interactions entre les champs théoriques de référence doit donc être envisagée comme une tension productive. Elle renforce la perception du rôle créatif du système scolaire qui «forme [...] non seulement des individus, mais aussi une culture qui vient à son tour pénétrer, modeler, modifier la culture de la société globale» (Chervel, 1998, p. 17). Ces processus peuvent être appréhendés dans une chaîne de reformulations, incluant les métatextes, les textes théoriques et les reformulations, qui changent le statut et la signification des textes selon la formulation de Nonnon:

les textes, pas plus que les savoirs, ne constituent [...] des objets purs, originaux: ils n'existent que parce qu'ils sont inscrits dans toute une chaîne de textes et de discours sur eux, et qu'ils peuvent donner lieu à des textes et discours. L'intertextualité n'est pas seulement dans le champ littéraire, mais dans le champ didactique.

Pour l'enseignant, les textes acquièrent un statut à travers cette chaîne de paraphrases en amont et en aval, parce qu'ils sont en mesure de cristalliser une théorie ou de fonder un dispositif [...]. (Nonnon, 1998, p. 163)

3 Cette idée est présente dans des études déjà anciennes qui postulent la nécessité de recourir à l'histoire des études littéraires pour rendre compte de l'histoire de la littérature: Peyre, 1941, cité par Chervel, 1998; Ehrard, 1976 cité par Chervel 1998; Mandrou, 1968, p. 132 et pp. 280-282.

ATTESTANT D'UN RÔLE CRÉATIF DE L'ÉCOLE

Postulant une indissociabilité entre savoir scientifique et littéraire et savoir scolaire (Chiss, 1985, p. 12; Savatovsky, 1995a), nous examinons ces liens sous deux aspects: celui des origines de la littérature et de ses liens à l'école, et celui de la construction de la littérature par l'école. D'où viennent les textes littéraires? Doit-on les attribuer uniquement à la subjectivité de l'auteur? Peut-on aussi considérer la littérature comme une construction scolaire?

Dans *Les Français fictifs*, Balibar (1974/2007) rend compte de la production des effets littéraires en référence au fonctionnement de l'appareil scolaire et à sa partition entre français élémentaire et français littéraire. Pour ce faire, elle s'appuie sur un examen fin de la nouvelle *Un cœur simple* de Flaubert et de *L'Étranger* de Camus. Partant de l'analyse de la phrase inaugurale de la nouvelle *Un cœur simple* de Flaubert («Pendant un demi-siècle, les bourgeoises de Pont-l'Évêque envient à Mme Aubain sa servante Félicité»), Balibar montre que cette dernière relève à la fois de la construction fictive de la phrase simple du français élémentaire du primaire et de la construction tout aussi fictive de la phrase de traduction franco-latine du secondaire (notamment la construction «envier à»). Elle appréhende la détermination scolaire sur la littérature comme une trace, dans les textes fictifs rédigés dans un français fictif, d'un conflit linguistique qui résulte d'un mouvement progressif de scolarisation. Ce conflit serait lié au besoin de créer une langue nationale tout en maintenant des usages discriminatoires, fondés sur les appartenances de classe. Dans le cas de *L'Étranger* de Camus, les analyses stylistiques de l'emploi du passé composé comme trace des exercices scolaires de l'école primaire mettent en évidence le «déclassement» de Meursault. Les styles littéraires de Flaubert ou de Camus seraient donc porteurs de compromis formels entre français élémentaire et français littéraire. C'est ce que Balibar désigne sous les termes de *colinguisme*, à savoir le fait que les œuvres seraient des produits de la division linguistique scolaire entre primaire et secondaire, qui agiraient à leur tour sur cette division. Dans le même ordre d'idée, Balibar (1985) montre comment *Le chien de Brisquet* (élément du *Roi de Bohême* de Charles Nodier) existe, matériellement sous une forme dans les manuels du premier degré d'enseignement du français et, sous une autre, dans l'édition littéraire du *Roi de Bohême*, œuvre consacrée et interprétée par la critique universitaire, en usage au secondaire. Elle en déduit:

qu'il est impossible d'établir le texte c'est-à-dire d'en donner la lettre authentique (procédant directement de l'auteur et transmise en bonne et due forme) avec les explications indispensables à la compréhension des sens propres et des sens figurés, sans tenir compte de l'existence séparée de ces deux piles [celles des livres scolaires et cahiers d'école primaire et celle des dictionnaires encyclopédiques et histoires littéraires]; sans comprendre leur fonction respective dans la communication civique. (Balibar, 1985, p. 319)

Considérant que «les œuvres littéraires sont, en république, reconnues comme valeurs artistiques par le fait qu'elles entrent dans l'héritage transmis par l'École» (p. 319), Balibar (1985) souligne l'importance des «variantes scolaires» des textes, leur fonction relative à ce que la critique littéraire appelle *le* texte «original», l'«œuvre». Au-delà de la provocation, ces travaux alimentent l'idée, conforme à notre définition de la transposition didactique, d'un travail original et créatif de l'école à propos des textes et des savoirs sur ces textes (voir sur ce point les études de Denizot sur les genres scolaires, 2006; 2011; Massol, 2004; Philippe, 2009).

UNE TRIPLE ANALYSE DES TEXTES

Notre approche des processus de transposition amène à penser la dépendance de l'objet d'enseignement de la lecture et de la littérature aux conceptions savantes et aux savoirs d'experts, aussi bien qu'un enrichissement et une transformation de ces conceptions par les conceptions pédagogiques créant de véritables objets transposés. Elle prend appui sur trois points de vue: le premier appréhende le texte comme un construit social et historique; le deuxième situe le texte dans une chaîne de commentaires; le troisième considère les œuvres comme des produits de la division linguistique scolaire entre primaire et secondaire et laisse ouverte la possibilité de «variantes scolaires» des textes.

Sur cette base, nous dégagons trois possibilités d'appréhender ces processus au travers:

- de la matérialité des textes qui tient compte des critères qui président à leur sélection, et à d'éventuelles suppressions ou ajouts de discours d'accompagnement de l'éditeur;
- des discours de la critique universitaire – histoire littéraire, stylistique, poétique ou critique – qui accompagnent le texte tout au long de l'histoire de ses multiples réceptions;

- et de la tradition scolaire qui atteste du rôle joué par l'école dans la transmission de l'héritage d'œuvres littéraires;

Une telle entrée, basée sur une définition des textes comme des produits sociohistoriques matérialisés dans divers supports, discours sur les textes, exercices scolaires, etc., représente une tentative d'opérationnaliser l'idée d'un va-et-vient de mouvements transpositifs relativement à des champs d'emprunts larges.

L'OBJET ENSEIGNÉ DANS LE SYSTÈME DIDACTIQUE

UN SYSTÈME DISCIPLINAIRE FORMEL

Dans le système didactique, l'objet d'enseignement devient objet enseigné. Il est au cœur de processus qui entraînent la disjonction du savoir d'avec l'action (la *désynchronisation*) et sa distribution dans le temps (la *séquentialisation*) (Verret, 1975; Chevallard, 1985/1991). Selon Schneuwly (1995b), qui propose une relecture de Vygotski⁴, trois conditions sont nécessaires pour construire des fonctions psychiques supérieures à l'école:

- les nouveaux contenus enseignés se trouvent dans un rapport de plus grande généralité par rapport aux contenus déjà là. Ce rapport intègre ces derniers dans un nouveau système inhérent aux processus d'enseignement;
- l'entrée dans les systèmes généraux se fait du systématique ou du général vers l'empirique; elle mène à des situations où le contrôle volontaire joue un rôle central, où la capacité de choisir consciemment entre plusieurs possibilités s'impose;
- la systématité des contenus est abordée à travers des «disciplines formelles» dont les configurations et les formes changent historiquement. Leur existence est la condition pour construire la zone de développement proximale (ZDP), désignant des voies d'accès de l'élève vers les savoirs (Vygotski, 1935/2003, p. 355).

4 Il s'agit essentiellement des textes suivants: *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire* (1935/1985) et le sixième chapitre de *Pensée et langage* (1935/2003)

Les disciplines formelles offrent donc des contextes nouveaux pour les savoirs enseignés et les situations d'usage y revêtent une autre signification. Il s'agit, à l'école, de *faire faire* quelque chose à l'élève en permettant sa rencontre avec l'objet et de lui *faire apprendre* quelque chose. Ce processus est désigné sous les termes de *double sémiotisation* (Schneuwly, 2000). Cette forme scolaire de médiation (voir sur ce point les travaux de Thévenaz-Christen, 2005, 2008) implique la *présentification* de l'objet – l'enseignant rend présent l'objet dans la classe sous diverses formes – et son *élémentarisation* au travers de la distribution séquentielle des contenus – l'enseignant organise le fractionnement de cet objet en éléments et définit une progression (Schneuwly, 2000). Voyons maintenant plus en détails en quoi consiste concrètement cette forme scolaire de médiation relativement à notre objet, l'enseignement des textes. Nous prendrons pour ce faire l'exemple de trois dispositifs d'enseignement forgés dans les pratiques disciplinaires.

GROS PLAN SUR TROIS DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT

Toute pratique ne peut se comprendre que comme une histoire de pratiques. Les objets au cœur des pratiques d'enseignement sont le produit d'un travail de générations d'enseignants qui chaque jour, s'attèlent à la difficile tâche de transformer le rapport au langage et à la langue de leurs élèves. (Dolz, Gagnon & Thévenaz-Christen, 2009, p. 43)

Cette affirmation invite à inclure une dimension diachronique dans l'analyse des processus de construction des objets d'enseignement. Nous considérons que l'objet enseigné se matérialise dans des dispositifs disciplinaires, des leçons, des exercices, des discours forgés par la tradition disciplinaire que les études historiques et didactiques (Hébrard, 1995/2001; Chartier & Hébrard, 1989/2000; Chervel, 2006) ont contribué à faire connaître.

Quels sont les dispositifs d'enseignement de la lecture et de la littérature qui ont prévalu en Suisse romande? Sans entrer dans une histoire des pratiques, nous proposons un bref éclairage sur trois dispositifs d'enseignement au fil des discours des pédagogues et didacticiens romands dès le début du XX^e siècle: l'explication de textes, la lecture silencieuse et la lecture suivie. Nous le faisons sur la base d'une analyse d'articles parus dans *L'Annuaire de l'Instruction publique* (qui deviendra, dans le courant du XX^e siècle, *L'instruction publique en Suisse*, les *Etudes pédagogiques* et, enfin, *Coordination*). Notre but est de dégager des lignes

de forces qui permettraient de situer d'éventuelles sédimentations dans les pratiques d'enseignement actuelles.

L'explication de texte

Présentée comme le parangon de l'enseignement traditionnel de la littérature, l'explication de texte (ou lecture expliquée, lecture raisonnée, lecture analytique) s'est construite en opposition aux pratiques traditionnelles de récitation par cœur des auteurs, de résumé par écrit de morceaux choisis, de copie sous dictée de préceptes rhétoriques... En Suisse romande, l'exercice bénéficie, aux alentours de 1910, de la parution de plusieurs articles (Mercier, 1910; Mercier, 1911) même s'il est – déjà – accusé de ne produire que «des apprentis ou ouvriers commentateurs, des philologues, des faiseurs de fiches» (Mercier, 1910, p. 14).

Dans la version diffusée par Guéchet (1907), l'exercice implique la réalisation d'étapes successives:

1. Replacer le morceau, s'il y a lieu, dans l'ensemble dont il a été détaché en particulier relativement à l'époque, au milieu, de manière à développer le sens historique.
2. Lecture du texte – qui doit être expressive, intelligente sans tomber dans la déclamation.
3. Plan du morceau – chercher et trouver l'ordre de l'écrivain.
4. Commentaire – reprise du texte phrase par phrase pour le commentaire «Dans le commentaire se révélera le tempérament du maître. Tel donnera place à la grammaire, tel autre au style, à l'art, aux idées, aux sentiments» (p. 205).

Selon Mercier (1910), l'explication de texte inclut l'exercice de la lecture expressive qui, lorsqu'elle est effectuée par le maître ou par un bon élève, répond à la préoccupation de donner le goût de la lecture, l'amour des livres.

En 1928, l'exercice, renommé «explication des auteurs», répond aux finalités suivantes: «développer la raison, le jugement, la sensibilité des élèves; [...] éveille[r] leur imagination, la nourri[r] en attirant leur attention sur les belles pages des grands écrivains et leur communique[r] une qualité littéraire très précise: le goût» (Delaloye, 1928). Dans sa forme canonique, l'explication est

constituée de trois parties: l'examen du fond (incluant l'invention du sujet avec la lecture du morceau, les questions sur la signification des mots, la découverte de l'idée dominante, des idées générales et du but de l'auteur et des moyens utilisés et de la disposition ou plan), l'examen de la forme (les particularités de la langue et du style, la disposition des mots) et les appréciations générales sur l'auteur, le style. Le tout est accompagné d'une notice bibliographique sur la personnalité de l'écrivain pour favoriser la compréhension et situer le morceau choisi. Enfin, quelques règles, toujours sous la plume de Delaloye, définissent ce que l'explication doit et ne doit pas être:

- a) Défense de faire des digressions oiseuses et de paraphraser.
- b) Rechercher et discuter la propriété des termes.
- c) Pour la syntaxe, n'expliquer que ce qui s'écarte de l'usage courant, à moins que le texte n'ait été choisi pour servir d'exercice grammatical. Dans le style, s'attacher surtout à l'analyse et à la discussion des figures.
- d) Conclusions philosophiques et morales – en évitant le bavardage.

La lecture silencieuse et le compte rendu

Dès les années 1920-1930, la question de la compréhension se fait de plus en plus pressante (Delaloye, 1928). Elle est rattachée au développement de la lecture silencieuse, considérée peu à peu comme la fin de l'enseignement (Devaud, 1928, 1936; Julier, 1940). Jusqu'alors réservée aux classes supérieures (à partir de 15 ans), la lecture intégrale de textes suivis, œuvres complètes, volumes de vers ou pièces de théâtre à domicile se diffuse dans les cours moyens et supérieurs du primaire. Elle accompagne un renouvellement des finalités de l'enseignement de la lecture. Le rôle du maître s'efface au profit de l'élève, une place toujours plus importante est accordée aux lectures à domicile, à la mission sociale et culturelle de l'école de rendre les élèves autonomes face aux textes (Devaud, 1936, p. 164).

Les fonctions de l'enseignement se diversifient. Au «lire pour se récréer», au «lire pour s'émouvoir» s'ajoute le «lire pour apprendre» qui insiste sur l'initiation à l'art d'instruire par le livre: «La grande tâche de l'école primaire consiste à pourvoir l'enfant des 'outils' intellectuels indispensables à sa culture personnelle, à l'entraîner, par des exercices nombreux, bien choisis et gradués, au maniement de ces outils» (Devaud, 1936, p. 170). La fonction «lire pour se reconforter» renvoie aux aspirations d'un cours supérieur du primaire pensé comme un «cercle d'étude où le maître apprend (comme on apprend partout ailleurs: par l'exercice contrôlé) à réfléchir, à méditer (le mot ne doit pas nous faire peur) [sur la vie et ses valeurs]» (Devaud, 1936, p. 172). Bref, la lecture silencieuse s'affranchit progressivement de la sphère privée dont elle relevait essentiellement.

En entrant dans la classe, cette lecture personnelle est évaluée. Il ne s'agit plus du contrôle autorisé par la lecture expressive, à haute voix, qui garantissait jusqu'alors la transparence des apprentissages. Ce rôle est désormais assumé par les compositions, rédactions, analyses, résumés oraux, et autres réponses à des questions précises du maître (Mercier, 1911, p. 202-203), inscrites dans le carnet de devoir, si la lecture se fait à domicile. L'exercice de *compte rendu*, en quatre étapes, vise à ce que les élèves cherchent des réponses dans le texte: 1. Lecture personnelle et directe de l'élève; 2. Compte rendu; 3. Contrôle et vérification du travail de l'élève par le maître; 4. Lecture à haute voix. Au cours moyen, il s'agit de redire ce que l'élève a lu dans le paragraphe; au cours supérieur, le compte rendu s'adapte au point de vue d'après lequel les élèves doivent lire (autrement dit aux questions du maître). Il comporte les étapes suivantes:

1. A la suite d'une première lecture, dégager l'idée principale du texte, la formuler en deux ou trois phrases et la noter dans le carnet.
2. A la suite d'une deuxième lecture, étudier les parties du texte (ordre, succession des idées secondaires, conclusion), en prendre note dans le carnet et redonner ces éléments en classe à l'aide de quelques mots clés.

Une fois ces étapes parcourues, la lecture silencieuse «libère l'enfant de l'intermédiaire de la parole qui est un obstacle à l'assimilation directe de la pensée saisie directement dans le texte» (Devaud, 1936, p. 113). La lecture-étude personnelle ou collective – à partir des fardes⁵ mises à disposition des élèves et accompagnées d'un questionnaire – devient un exercice régulier. Gage d'instruction, la lecture ne se termine pas avec la fin de l'école. D'autres formes de lecture sont proposées: la lecture-étude sur un texte historique, la lecture collective, silencieuse et à haute voix, demandant préalablement un travail personnel aux élèves (numérotation et résumé des paragraphes, recherche de signification, impressions), la lecture morale. La problématique du contrôle des lectures, d'abord prérogative magistrale, s'institutionnalise par la publication de bulletins bibliographiques prescrivant les «bonnes lectures» sous le contrôle des bibliothécaires (Addor, 1940; Julier, 1940).

La lecture suivie

La pratique de la «lecture suivie», au sens qui lui est attribué en Suisse romande, se développe dans le courant des années 1970 (Bron, 1974). Dans un contexte de remise en causes des finalités et méthodes de l'enseignement traditionnel, il s'agissait:

de savoir si des livres que nous pouvions soutenir valablement quant au fond et à la forme, des livres modernes quant à leur présentation et aux sujets qui y étaient traités, pouvaient plaire aux enfants et aux adolescents dont on nous disait qu'ils avaient perdu le goût de la lecture pour toutes sortes de raisons dont l'analyse ferait l'objet d'une étude en soi. (Bron, 1974, p. 92)

Très vite, la finalité du «primum legere» (Legros, 1998) à travers la diffusion du livre, impliquant la création de systèmes de prêt et

5 Dans les fardes, les instituteurs «collent des lectures, avec ou sans images, et qui sont avidement recherchées par les enfants dans les moments libres qu'il faut savoir leur ménager» (Devaud, 1936, p. 119). Les fardes peuvent être historiques, géographiques, scientifiques, morales et littéraires.

renouveau des collections et des pratiques autour du livre, fait place à une autre finalité «qui consiste à permettre aux membres du corps enseignant de lire avec leurs élèves des livres complets et de les exploiter avec eux dans toutes leurs dimensions culturelles» (Bron, 1974, p. 95). L'activité-cadre ainsi pensée est l'occasion d'activités de lecture significatives, inscrites dans un processus de communication. Devenue «discipline d'éveil à tous les sujets, tous les centres d'intérêts ou d'études dont elle pouvait être l'amorce ou le complément» (p. 95), la lecture suivie rencontre un franc succès⁶ dans un contexte qui privilégie ce que Fournier et Veck (1997) désignent comme le «thématisme scolaire». Cette lame de fond accompagne une modification des pratiques d'enseignement en Suisse romande, influencée notamment par les recherches sur la lecture conduites à l'IRD (notamment le développement du modèle développemental et inférentiel de la lecture par Weiss, 1976, 1991), et concrétisée dans la parution de la méthodologie pour l'enseignement primaire, *Maîtrise du français* (1979).

Nous [leur] avons mis entre les mains des enseignants des livres complets, dans une perspective et avec un objectif précis et limité. Ils en tiraient la lecture suivie avec ses motivations à l'étude de la langue, ses extensions dans le domaine de la culture, ses corrélations avec d'autres disciplines, ses prolongements en activités créatrices. Ils abandonnaient souvent les manuels de lecture traditionnels, ouvertement – ou parfois sans l'avouer nettement par crainte de désaveu de l'autorité supérieure [...]. (Bron, 1974, p. 100)

La littérature pour l'enfance, l'adolescence et la jeunesse acquiert un statut de «littérature de transition», le but étant de faire des élèves des lecteurs de textes littéraires (p. 103). Dans ce contexte, la lecture suivie concourt à l'élaboration d'un programme cohérent de lecture, du début à la fin de la scolarité obligatoire, selon les aptitudes, les goûts, les préoccupations, les besoins des élèves.

6 En 1972, la *lecture suivie* devient l'emblème de l'année internationale du livre décrétée par l'UNESCO et, en 1974, la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique Suisse (CDIP-CH) émet une «Recommandation» aux cantons en faveur de la lecture de livres complets à l'école à tous les niveaux.

Le but est de «faire [des] élèves des lecteurs indépendants, des jeunes gens et des jeunes filles qui auront inscrit dans leurs loisirs la lecture, qui auront recours, pour leur plaisir ou pour leur information, au livre, et plus tard des adultes aptes à juger et à discerner» (p. 103).

DES DISPOSITIFS DISCIPLINAIRES AUX GENRES D'ACTIVITÉ SCOLAIRE

Lorsqu'il pratique l'explication de texte ou la lecture suivie avec ses élèves, l'enseignant romand s'appuie sur des formes/contenus stables, à disposition dans la discipline, qu'il peut réinvestir, renouveler pour travailler les textes. Dans notre modélisation des pratiques d'enseignement autour des textes, nous considérons que les «genres d'activité scolaire» sont des outils pour démêler la dynamique historique complexe des systèmes langagiers ou d'action à l'œuvre dans les pratiques scolaires (Aeby Daghé, 2007, 2009a et b). Cette notion, qui s'inspire de la notion bakhtinienne de «genre» et de ses réinterprétations en psychologie ergonomique et en didactique, est au cœur de la présente étude. Elle se présente comme un système de scénarios possibles, de variantes normatives reflétant l'état de la configuration disciplinaire (Lahanier-Reuter & Reuter, 2007).

Des scénarios possibles

Le concept de genre d'activité scolaire emprunte à la psychologie ergonomique l'idée que l'activité «n'est jamais que la recreation d'activités qui la préfigurent fortement» (Clot & Soubiran, 1998, p. 85). Les genres d'activités seraient donc des:

antécédents et pré-supposés sociaux de l'activité en cours, mémoire personnelle ou collective qui donne sa contenance à l'activité personnelle en situation, retenue par l'histoire; c'est un système souple de variantes normatives et de descriptions comportant plusieurs scénarios et un jeu d'indétermination qui dit comment fonctionnent ceux avec qui nous travaillons. (Clot & Faïta, 2000, p. 14)

Le genre d'activité scolaire serait donc, comme le genre d'activité de la psychologie ergonomique, un outil à disposition des enseignants, guidant, contrôlant et donnant forme à l'action durant son déroulement

(voire aussi pour la formation des enseignants, Jaubert & Rebière, 2010). Il relève d'un déjà-existant et se déploie en fonction de deux mémoires. La première, objective et impersonnelle, relève du préétabli, d'antécédents sociaux de l'activité en cours; la deuxième – et c'est là qu'intervient la double nature du genre selon Clot – est la mémoire personnelle, l'histoire de l'enseignant par exemple, qui ne doit pas être considérée comme un attribut psychologique interne de la personne mais comme l'individuation et la stylisation des techniques en circulation dans le métier.

Ancrés dans la discipline

Socialement, historiquement et culturellement situés, les genres d'activité scolaire porteraient les traces des tensions qui traversent la discipline «français». Sans entrer dans l'histoire de l'enseignement de la lecture et de la littérature (pour ce faire, le lecteur se référera avec profit à Chartier & Hébrard, 1989/2000; Chervel, 1986, 2006; Houdart, 1997; Jey, 1998; Verrier, 1994), nous esquissons trois phases dans l'évolution de la discipline: 1) une première, fondée sur l'imitation et l'amplification des textes; 2) une deuxième liée, dès la fin du XIX^e siècle, à l'apparition de la composition et de l'explication de texte; 3) une troisième correspondant, dès les années 1970, à l'entrée en scène du paradigme communicatif, qui conduit à privilégier la lecture au détriment de la littérature et à mettre l'accent sur une diversité de textes.

Nous faisons l'hypothèse qu'à ces différentes étapes correspondent des manières d'aborder les textes et auxquelles se rattachent, sans qu'il s'agisse d'une relation biunivoque, des genres d'activité scolaire.

- le *commentaire de texte*, qui porte sur une unité classique de l'enseignement, le fragment ou l'extrait. Il s'inscrit dans une tradition d'enseignement visant à faire apprendre à lire la littérature à partir d'extraits de textes français, répondant à des contraintes horaires, axiologiques et d'excellence (il s'agit d'extraire le meilleur des auteurs). Dès la fin du XIX^e siècle, l'exercice roi est évidemment l'explication de texte qui permet l'étude d'extraits de textes modèles, tant du point de vue du fond que de la forme, avec une orientation vers l'appréhension du style propre à chaque écrivain;
- l'*appropriation du texte*, qui se concentre sur ce dont traite le texte, contenu ou enchaînement d'actions impliquant une première compréhension. Historiquement, l'appropriation correspond aux lectures libres, longues, complexes qui se scolarisent dès l'entre-deux guerres.

- L'objectif est que les élèves, en particulier ceux des grands degrés du primaire, ne s'arrêtent pas de lire, une fois sortis de l'école (A.-M. Chartier, 2007). Le *compte rendu* devient un instrument de contrôle de cette lecture qui échappe à l'enseignant, et dont la maîtrise devient peu à peu l'aboutissement de l'enseignement primaire;
- les *discours sur la production et la réception du texte* développent l'idée, diffusée dès les années 1970, qu'à l'école aussi, lire est une activité sociale et culturelle, à la fois utile et agréable. L'accent est placé sur la littérature de jeunesse et les activités qui accordent une place à l'auteur producteur et au lecteur interprète.

La distinction entre *appropriation du texte et commentaire* reprend l'opposition bien connue entre modèles de lecture extensif et intensif («multum non multa»), modèle des bibliothèques (lectures libres, rapides, autonomes, d'actualité) et modèle de l'école (lectures imposées, lentes, collectives, de textes classiques) (A.-M. Chartier & Hébrard, 1989/2000). Quant aux discours sur la production et la réception des textes, ils appréhendent la lecture comme une pratique sociale et culturelle. Ces regroupements nous semblent permettre, d'une part, de rendre compte, conformément à l'hypothèse de la sédimentation des pratiques, des tensions qui traversent la discipline «français» mais surtout de souligner les points d'articulation entre les différentes approches, là où A.-M. Chartier et Hébrard (1989/2000) montrent le paradoxe d'une lecture libre et autonome, la lecture des bibliothèques, qui, au cours du XX^e siècle, l'emporte sur la lecture intensive de l'école et se scolarise. L'obligation, à l'école, de la lecture plaisir et de la lecture information et, hors de l'école, les interventions pour valoriser la lecture sont des preuves de «cette intégration constante de nouvelles données et facettes à prendre en compte» dans «un modèle consensuel et totalisant» (Nonnon, 2012, p. 13).

Organisés selon une logique interne

Comme le genre de texte (Schneuwly & Dolz, 1997), le genre d'activité scolaire serait défini par ses composantes. Il délimite un contenu – une thématique – qui, appliqué à l'enseignement de la lecture et de la littérature, définit une manière d'appréhender le texte, de le constituer en tant qu'unité de base. Autrement dit, il existerait des genres d'activité scolaire appropriés à un travail sur des extraits de textes – l'explication de texte, par exemple – et d'autres à un travail sur la globalité du texte. Le genre d'activité scolaire préfigure un enchaînement de tâches ou d'exer-

cices. Si l'on considère l'explication de texte, il s'agit de passer par les étapes détaillées supra comme l'examen du fond, l'examen de la forme et les appréciations générales sur l'auteur et le style selon un ordre généralement imposé. Enfin, le genre d'activité détermine des modes d'interaction entre les enseignant(e)s et les élèves et autorise ou non des prises de parole spécifiques. Ainsi les questions et remarques des élèves seront probablement accueillies différemment selon qu'il s'agisse d'une explication de texte ou d'un débat interprétatif. De ce point de vue, les genres d'activité scolaire seraient rattachés à l'objet d'enseignement, opérant selon une logique interne et des enchaînements en fonction de lois qui délimitent le champ des possibles et impossibles, leur connexité, leur succession (Clot, 1999).

Outils d'analyse des pratiques d'enseignement

En résumé, le genre d'activité scolaire permettrait d'étudier les pratiques d'enseignement de la lecture et de la littérature en:

- appréhendant l'objet enseigné dans un système de médiation relevant de la discipline scolaire, considérée comme historiquement et socialement variable, délimitant des contenus en référence à mais aussi en autonomie par rapport à des domaines du réel social;
- prenant en compte les spécificités de l'objet lecture/littérature en jeu, entre autres: l'insistance sur le rapport aux objets, la part importante du travail réalisé à domicile, la diversité des dispositifs d'enseignement;
- pensant les différents régimes de fonctionnement de la connaissance et notamment les variations de posture du maître et des élèves selon les dispositifs scolaires;
- accordant de l'importance au contexte discursif et organisationnel – notamment aux exercices, situations de questions/réponses, cours *ex-cathedra* et modalités d'interaction.

Pour toutes ces raisons, nous pensons que le genre d'activité scolaire offre un accès privilégié pour décrire et interpréter ce qui se joue lorsque des enseignants et des élèves abordent un texte en classe. Nous le considérons donc comme un analyseur des soubassements de la discipline «français» que nous mettrons à l'épreuve dans notre partie empirique. Mais auparavant, il convient de revenir sur les manières de concevoir l'insertion de l'objet enseigné dans le temps didactique.

L'OBJET ENSEIGNÉ DANS LE TEMPS DIDACTIQUE

L'objet enseigné s'inscrit dans le temps didactique, traditionnellement présenté comme relevant de deux niveaux articulés (Chevallard & Mercier, 1987). Le premier, vertical, situe le temps didactique dans un cadre de niveau supérieur, qu'il s'agisse du temps scolaire, du temps institutionnel ou même du temps social. Le second, horizontal, a trait à la manière dont s'ajustent des temporalités de même niveau. C'est à ce deuxième niveau qu'il faut situer l'étude de la *chronogenèse*, de la progression des objets dans le système didactique. Elle est appréhendée en fonction de systèmes de rapports: entre temps du savoir enseigné et temps du savoir savant; entre temps de l'enseignement et temps de l'apprentissage (Chevallard, 1985/1991), entre temps de la classe ordinaire et temps de la classe parallèle (de soutien, d'accueil) (Leutenegger, 2009), entre temps de l'étude en classe et temps de l'étude à la maison (Félix, 2002a et b; Johsua & Félix, 2002). L'étude de la chronogenèse conduit à penser les processus à l'origine de la progression de l'objet dans le système didactique. Ce qui est dès lors en jeu, c'est la saisie des différentes temporalités qui entrent dans la construction et les transformations de l'objet enseigné.

ELÉMENTARISÉ

Le premier niveau de distinction oppose la progression du *temps du savoir enseigné* à celle, discontinue, du *savoir savant* marquée par la succession des problèmes qui jalonnent le parcours du chercheur et de leur résolution. Le *temps du savoir enseigné* – aussi appelé *temps didactique* – a pour moteur la contradiction entre l'ancien et le nouveau. Autrement dit, ce temps n'avance pas au rythme des découvertes scientifiques mais en fonction de l'introduction d'objets nouveaux suite à l'épuisement, à l'obsolescence, de l'étude d'un savoir (Chevallard & Mercier, 1987). Qu'est-ce que cela signifie concrètement? En classe, un savoir ne saurait être présenté plus d'une fois dans un même dispositif matériel. Il suffit de penser à un enseignant qui consacrerait plusieurs leçons à la lecture à haute voix d'un même texte par ses élèves. Pour qu'il y ait avancement du temps didactique, il est nécessaire que l'enseignant modifie le dispositif en travaillant sur des dimensions spécifiques de la lecture à haute voix (la prosodie, l'intonation pour rendre compte des émotions des personnages) contribuant ainsi à un renouvellement des savoirs. Le découpage de l'ob-

jet en une succession de sous-objets, chacun apparaissant comme nouveau, est donc une condition de l'avancement du temps didactique.

A DOUBLE FACE

Le deuxième niveau de distinction oppose le temps de l'enseignement, structuré par les programmes et les manuels, considéré par Chevallard (1985/1991) comme le modèle dominant d'une «durée progressive, cumulative et irréversible» (p. 68) et le temps de l'apprentissage, caractérisé par l'absence d'anticipation. A la contradiction entre ancien et nouveau, s'ajoute donc une autre contradiction entre passé et avenir, imposant à l'enseignant de soumettre aux élèves des objets de savoirs qui entrent dans leur zone de développement proximal pour faire un lien avec la théorie vygotkienne. Autrement dit, ces objets de savoir ouvrent une brèche dans l'univers des connaissances à acquérir et deviennent des enjeux d'apprentissage. Pour reprendre notre exemple, si une première lecture à haute voix autorise une forme de prise de contact avec le texte, une seconde lecture à haute voix n'a de sens que si elle conduit à pointer un contenu d'enseignement spécifique, par exemple l'ironie, à laquelle la mise en voix du texte peut donner accès. Johsua et Félix (2002) considèrent le «milieu» présenté aux élèves comme un milieu «à trous». Dans cette représentation imagée, les trous correspondraient à la fois à l'ignorance que l'élève doit combler, aux contenus de savoirs que l'enseignant doit faire travailler et à la part de nouveauté qui contribue à la progression du temps didactique. Dans le cas de la lecture d'un texte, cela peut être, par exemple, l'ironie et les procédés linguistiques qui lui sont associés. Mais ne faut-il pas envisager, à côté de ces savoirs nouveaux, d'autres trous que l'enseignant n'aurait pas choisis (Mercier, 1992)? Ne devrait-on pas envisager, en référence aux spécificités de la lecture de textes longs, des trous liés à l'absence de lecture préalable par certains élèves ou à leur incompréhension du texte?

C'est donc dans la différence de rapport à la durée du temps de l'enseignement et du temps de l'apprentissage qu'il faut comprendre la nature *transactionnelle*⁷ entre ancien et nouveau et entre passé et avenir

7 Une autre dimension de transactionnalité relevée par Chevallard réside dans le fait que l'objet enseigné se situe entre deux régimes épistémologiques différents, celui de l'enseignant et celui de l'enseigné du point de vue de la *topogenèse*.

de l'objet d'enseignement/apprentissage. Cet objet est pensé par Chevallard (1985/1991) comme un objet à double face dont l'une est identifiable par les élèves comme faisant partie d'un univers de connaissances anciennes alors que l'autre opère une ouverture sur des connaissances nouvelles, qui sont enjeux d'apprentissage. De ce phénomène découle ce que les deux didacticiens considèrent comme une forme particulière d'innovation, réalisée au jour le jour dans les classes, et qui a pour effet la construction d'un temps spécifique, né du fonctionnement didactique. Mercier (1992) évoque ainsi le temps accordé à la présentation d'un objet faisant intervenir «une kyrielle d'objets intermédiaires» (p. 101). Il avance l'idée que, pour qu'un objet dure dans le temps didactique, il faut créer un délai avant de le soumettre aux élèves. Le découpage de l'objet en une succession de sous-objets, chacun apparaissant comme nouveau, est donc une condition de l'avancement du temps didactique. Le professeur peut alors proposer de s'y arrêter et ainsi créer un peu plus de présent pour que l'objet dure. On rejoint ici l'idée d'élémentarisation nécessaire à la construction, à l'école, de fonctions psychiques supérieures aussi bien que celle d'une organisation interne du genre d'activité scolaire.

Les apports de Chevallard (1985/1991) et de Mercier (1992) à la définition des conditions de transmission de l'objet d'enseignement de la lecture et de la littérature dans le système didactique résident dans l'idée d'un objet à double face dont l'une serait connue des élèves et l'autre serait nouvelle. Plus encore, les contraintes du fonctionnement didactique nécessiteraient d'introduire des objets intermédiaires induisant des apprentissages en marge de la temporalité de l'enseignant: l'enseignement traditionnel organisé par la présentation successive des objets du savoir fonctionnerait, selon Mercier (1992), «parce que l'organisation d'interdépendance des objets de savoir mathématique permet des apprentissages qui sont et qui restent invisibles» (pp. 106-107), en particulier l'emploi des savoirs dans des conditions différentes de leur première présentation. Invisibles à l'enseignant, ces apprentissages n'en sont pas moins utiles à la réussite des élèves. Quels seraient ces savoirs dans le cas de l'enseignement de la lecture? et dans le cas de la littérature? Comment cette succession de sous-objets s'organise-t-elle? C'est ce qu'il s'agira de dégager à partir des observations de séquences réalisées en classe.

CONSTRUIT EN CLASSE ET EN DEHORS DE LA CLASSE

Le troisième niveau recouvre la distinction entre un temps didactique en classe et un temps didactique à domicile qui relèveraient tous deux d'une analyse didactique (Félix, 2002a et b; Johsua & Félix, 2002). Le temps didactique serait alors un «chemin pour l'étude [est] indiqué non en totalité, mais par un petit nombre inévitablement restreint de balises (les savoirs repérés), alors que les savoirs mobilisés par une personne qui apprend sont en nombre toujours bien plus important» (Johsua & Félix, 2002, p. 90). L'aide à l'étude fournie par l'enseignant consiste à indiquer les éléments à étudier ainsi que leur organisation dans le temps didactique. Lié au «système didactique principal» en classe, le «système didactique auxiliaire» qui se déploie à domicile est impossible à comprendre sans les informations provenant de ce dernier. Si elle est essentiellement centrée sur l'élève, l'approche développée par Johsua et Félix accorde une place centrale à une partie invisible de l'étude qui est le travail à domicile. Cette dimension est cruciale au regard de l'entrée dans la classe de textes longs, d'œuvres intégrales (Le Français aujourd'hui, 1997; Houdart, 1997; Veck, 1997, 1998), dont la lecture se fait, pour une partie plus ou moins importante, à domicile. Cette entrée pose ainsi la question de lectures et de rythmes de lecture différents en fonction des élèves et surtout de la nécessité, pour l'enseignant, de tenir compte de ces différences.

LES GENRES D'ACTIVITÉ SCOLAIRE
AU CENTRE DE NOTRE MODÈLE

Dans ce premier chapitre, nous avons cherché à nous doter d'outils théoriques pour une première délimitation de l'objet enseigné dans la discipline scolaire. C'est donc à l'aide des concepts de *transposition didactique*, de *genres d'activité scolaire*, de *temps didactique* que nous appréhendons ce qui est en jeu lorsque des enseignants et des élèves lisent en classe des textes.

Quels sont les apports d'une entrée par la transposition didactique? A un premier niveau, elle problématise la question des champs d'emprunts aux savoirs savants et aux savoirs d'experts dans une perspective à même d'examiner les mouvements descendants et ascendants dont le texte fait l'objet. En ce sens, elle permet d'appréhender le texte dans ses dimensions

sociales, culturelles et historiques. Nous postulons que ces phénomènes se marquent dans le texte, dans sa thématique, dans sa matérialité ainsi que dans les discours à son propos qui en modifient le statut et en constituent la littérarité. Le texte – qu’il soit littéraire ou qu’il relève de genres divers pouvant intéresser l’école – doit donc être considéré comme un objet transposé. C’est ce que nous développons au chapitre 2.

A un deuxième niveau, l’objet enseigné s’inscrit dans l’écologie de la discipline. Pour ce faire, nous postulons l’existence de genres d’activité scolaire. Ces genres d’activité scolaire seraient des construits, socialement, historiquement et culturellement constitués pour aborder les textes en classe et donc spécifiques à l’enseignement de la lecture et de la littérature. Ces genres d’activité peuvent évidemment donner lieu à des interventions personnelles des enseignant(e)s dans la manière de les agencer, de les articuler dans le temps didactique.

L’articulation des genres d’activité scolaire et leur insertion dans le temps didactique constitue l’entrée majeure pour rendre compte de la construction de l’objet d’enseignement de la lecture/littérature. De ce point de vue, les genres d’activité scolaire ne doivent pas être appréhendés comme des unités isolées mais s’articulent dans une séquence, marquant ainsi la progression de l’objet enseigné. C’est donc en fonction des genres d’activité scolaire et de leur articulation qu’il s’agit de penser le caractère *transactionnel* de l’objet, toujours en tension entre *ancien* et *nouveau*. Autrement dit, l’enseignant organise les activités en tenant compte de ce que l’élève connaît déjà et de la part d’ignorance à combler, des apprentissages à acquérir. Ainsi conçu, le temps didactique ne serait ni linéaire ni cyclique.

Objet disciplinaire, l’objet enseigné se matérialise dans des dispositifs traversés par des tensions multiples:

- entre une cohérence externe des situations didactique et une cohérence interne, articulant en situation l’agir et le dire des participants aux interactions didactiques, tension que nous résolvons en termes de *transposition didactique*, en prenant en compte la dimension disciplinaire des dispositifs scolaires;
- entre des dimensions non disciplinaires du dispositif et des dimensions disciplinaires, appréhendables au niveau des exercices, des situations de questions/réponses, des cours et des devoirs à domicile et au niveau des discours des enseignant(e)s et des élèves à propos de l’objet enseigné;

- entre un double régime de fonctionnement de la connaissance, correspondant, dans les dispositifs, à des postures différentes par rapport à l'objet enseigné, qu'il s'agisse de la posture de l'enseignant et de la posture des élèves;
- entre un apprentissage qui se réalise en dehors de la classe et un apprentissage qui a lieu en classe.

CHAPITRE 2

MATÉRIAUX D'UN MODÈLE DIDACTIQUE

THÉORIES DIDACTIQUES SUR LA LECTURE ET LA LITTÉRATURE

Alors que les modélisations de la lecture comme activité empruntent un point de vue psychologique pour rendre compte des mécanismes de construction interne des expériences humaines, incluant les capacités nécessaires pour produire et comprendre le langage, la modélisation de la lecture comme pratique que nous proposons dans ce chapitre se réfère à un point de vue contextuel et social. Compatible avec la théorie de la transposition didactique, elle met l'accent sur les dimensions sociales, cognitives et linguistiques du fonctionnement du langage.

LA LECTURE COMME ACTIVITÉ

Théories cognitivistes

Les travaux d'inspiration cognitiviste conçoivent la compréhension comme la construction d'une représentation mentale globale cohérente ou *macrostructure sémantique*. Le modèle propositionnel de Kintsch et Van Dijk (1975, 1978/1984) repose sur le postulat de l'existence d'une «même unité pour décrire la signification des textes que celle [utilisée] pour décrire l'organisation de la mémoire sémantique» (Coirier, Gaonac'h & Passerault, 1996, p. 15). La compréhension apparaît alors comme une interaction entre un individu et un texte (Denhière, 1984, p. 19), une construction personnelle du sens, envisagée comme un processus interactif (*data driven* et *concept driven*) sur le mode du traitement de l'information. Elle implique la sélection, la hiérarchisation, la coordination des informations (Kintsch & Van Dijk, 1978/1984).

Pour accéder à la compréhension, le lecteur effectue donc trois grands types de traitements cognitifs: l'*identification des mots écrits* auxquels il attribue une première signification, les *micro-traitements* et les

macro-traitements (Denhière & Baudet, 1992). Nous développons ici les deux derniers types de traitement:

- les *micro-traitements* impliquent de construire la signification des groupes de mots, syntagmes et propositions (puis des phrases et ensembles de phrases) en interprétant les marques de surface du texte. On se situe au niveau de la *microstructure* (Van Dijk, 1977/1984) qui comprend les structures des propositions et leurs relations. Une des caractéristiques de la microstructure est le principe de la cohérence référentielle, correspondant au chevauchement des arguments d'une proposition à l'autre. Il peut toutefois arriver que cette cohérence référentielle présente des trous, obligeant le lecteur à inférer les propositions manquantes;
- les *macro-traitements* visent la construction d'une représentation mentale de l'ensemble du texte. C'est à ce niveau que se joue la capacité de se construire une représentation à partir du texte, de manière à en extraire les idées principales, à le paraphraser ou à le résumer. Van Dijk (1978/1984) a dégagé quatre *macrorègles* permettant la saisie de la macrostructure sémantique: la généralisation, la suppression, l'intégration et la construction. Notons que la macrostructure sémantique correspond au contenu global particulier d'un discours.

Dans le modèle de Kintsch et Van Dijk (1978/1984), les deux niveaux définissant la structure sémantique d'un discours – microstructure et macrostructure – constituent la *base de texte*, qui peut être *implicite* ou *explicite*. La base de texte est un concept qui permet d'inclure les propositions nécessaires au rétablissement de la cohérence formelle (Kintsch & Van Dijk, 1978/1984). Dans la perspective cognitiviste, le texte n'importe donc pas en soi mais en tant que ses caractéristiques et son contenu influent sur la compréhension. Il est «conçu comme un moyen de transmettre des informations à un autre individu ou comme une série d'instructions» (Deschênes, 1988).

Le modèle procédural ne suffit cependant pas à expliquer les mécanismes de compréhension. D'autres données sont nécessaires. Fayol (1985) mentionne, parmi d'autres, la *base de connaissances*. Pour réaliser l'ensemble des traitements susmentionnés, le lecteur établit en permanence des liens entre les informations présentes dans le texte (des *inférences de liaison* telles que la déduction, l'association pour accéder indirectement au sens d'un mot, le traitement des déterminants et des

anaphores) et entre les informations issues du texte et ses connaissances antérieures (des *inférences interprétatives*). La lecture est donc influencée par les connaissances antérieures du lecteur, qu'elles relèvent de connaissances langagières ou de connaissances générales sur le monde. La notion de *schéma*, héritée des travaux de Bartlett sur la mémoire (1932, cité par Fayol, 1985) est l'une des formes d'organisation des connaissances en mémoire proposée dans les années 1970. Cependant, cette notion reste floue en ce qu'elle désignerait tantôt, dans la perspective de la grammaire de récit développée par Mandler (1978, cité par Fayol, 1985) et ses épigones, un modèle canonique unique guidant la prise d'information, la mise en mémoire, la réorganisation et le rappel, tantôt une organisation cognitive prélinguistique très générale – n'intégrant pas les phénomènes langagiers – qui rend compte de l'ensemble des séquences comportementales en fonction d'un but. La rigidité des structures dirigeant la prise d'information et la récupération en mémoire impliquée par la notion de *schéma* a été contestée par les travaux ultérieurs sur la mémoire (cf. Fayol, 1985, 1996) au profit de formes d'organisation dynamiques et transitoires, compatibles avec l'idée d'un apprentissage progressif. Il n'en reste pas moins que c'est la sélection par le lecteur d'un schéma de connaissances correspondant le mieux à l'organisation du texte qui lui permet d'émettre des hypothèses sur la suite du texte.

De leur côté, les recherches en intelligence artificielle, portant sur les représentations infra-linguistiques, ont développé des modèles descriptifs qui s'intéressent à l'organisation des connaissances susceptibles de combler les lacunes des informations fournies. Par le travail sur les inférences, elles ont abouti à des modèles de haut en bas, proches de ceux du *schéma*, autour des notions de *but* (unificateur susceptible de lier les actions disparates), de *thèmes* (ensemble de croyances à propos de ce qu'un personnage peut désirer), de *plan* de résolution (permettant de réaliser le but et pouvant passer par des sous-buts) et de *script* (désignant des séquences événementielles rigides qui constituent des blocs, des *packages* stockés en mémoire et facilement mobilisables) (Rumelhart, 1975). Si leur validité psychologique a été démontrée, ces modèles s'éloignent, par leur champ d'action plus général, des problèmes liés à la mise en texte.

Pour construire la signification d'un texte, le lecteur met en action, de manière active et flexible, diverses stratégies cognitives (comme repérer ou souligner) et métacognitives de traitement de l'information. La définition de la lecture comme «une suite d'actions que l'apprenant doit

maitriser et enchaîner pour que l'apprentissage soit jugé signifiant» (Tardif, 1990, p. 17) a conduit au développement d'un axe de recherche expérimental. Ces recherches portent sur les stratégies métacognitives qui réfèrent à la connaissance et au contrôle des stratégies cognitives. Elles permettent au lecteur de prévoir les stratégies requises par le traitement de l'information en fonction du but de la lecture, de vérifier la pertinence des informations extraites du texte en relation avec les schémas de connaissances activés, de revoir les parties du texte jugées incomprises et ambiguës, autrement dit, de contrôler et d'ajuster en permanence son comportement.

Théories interactionnistes sociales

Les approches interactionnistes sociales (Dolz, 1994, 1996) relèvent d'une position minoritaire. Elles prennent le contrepoint des approches cognitivistes dominantes auxquelles elles reprochent d'accorder trop peu de place aux dimensions discursives telles que l'énonciation, le contexte et/ou les conditions d'emploi, présentées comme secondaires (Deschênes, 1988) ou simplement niées dans l'activité de lecture (Denhière, 1984).¹ Plus fondamentalement, c'est l'instance médiatrice qui s'intercale entre l'objet et le sujet que cette approche cherche à réintégrer. Cette instance est définie par Schneuwly (1988) comme des systèmes d'action développés par le sujet qui se modifient et se complexifient au cours du développement.

Concrètement, ces approches interrogent, dans le sillage des recherches développementales réalisées à Genève, le postulat d'«un fonctionnement langagier unique dans lequel le genre discursif n'intervient que comme une variable parmi d'autres sans l'affecter fondamentalement» (Schneuwly, 1991, p. 45). En rendant visibles des décalages dans la maîtrise des différents genres discursifs, l'approche interactionniste remet en cause le postulat de généralité des compétences textuelles. Elle admet l'influence des dimensions contextuelles, de nature sociohistorique, sur les modes de prise d'information. Cette approche met l'accent sur la tâche demandée au lecteur et sur l'insertion du texte et de sa lecture dans des contextes spécifiques en considérant qu'elles influencent les activités langagières en jeu. En outre, la démarche inter-

1 Même si des synthèses plus récentes (Coirier, Gahonac'h & Passerault, 1996) tentent d'intégrer ces dimensions en référence aux propositions issues du modèle interactionniste du fonctionnement des discours de Bronckart (1996).

actionniste se veut sociale et matérielle. Autrement dit, elle considère que, pour être médiatrice, l'activité doit être conçue en deux sens: le sujet agit, voire crée l'objet et, à son tour, l'objet agit voire, d'une certaine manière, crée le sujet (Schneuwly, 1988, p. 14). Cela revient à présupposer que l'activité, en tant qu'instance médiatrice, a comme résultat un produit intérieur qui est l'objet reflété, l'image subjective ou la représentation de l'objet, et un produit extérieur qui est un objet transformé en fonction d'un but, avec une signification par rapport à l'activité. Dans cette perspective, la compréhension est théorisée comme un processus d'interaction entre un lecteur actif et un texte où les caractéristiques de l'un interagissent avec celles de l'autre pour produire une signification spécifique au contexte dans lequel l'activité se réalise. Comprendre un texte, c'est donc saisir comment les représentations du monde sont activées et organisées par les discours sous le contrôle des valeurs de l'interaction sociale (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud & Pasquier, 1985). Cette conception de l'acte de lire insiste sur trois dimensions: les spécificités linguistiques de l'objet à lire; les diverses capacités mobilisées par le lecteur; les dimensions du contexte intervenant lors de la lecture.

Lors de la lecture, le *texte* est considéré comme un artéfact. Si on comprend, c'est parce que le texte se laisse comprendre. Il regroupe des indices linguistiques, possède une certaine structure, qui est la trace d'un ensemble d'opérations langagières lors de la production (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud & Pasquier, 1985; Bronckart, 1996). Les dimensions linguistiques et structurelles ne sont jamais isolées de facteurs extralingagiers et d'usage des textes. Toute production langagière est donc influencée par la situation d'action dans laquelle elle s'inscrit mais, en même temps, la dépasse dans la mesure où elle peut revêtir une dimension historique par la construction d'un «espace gnoséologique», «c'est-à-dire des mondes de connaissances susceptibles de s'autonomiser par rapport aux circonstances de vie individuelle et de s'accumuler au cours de l'histoire des groupes» (Bronckart, 2004, p. 100). De ce point de vue, les textes sont des produits sociohistoriques et la reconstruction de leurs conditions de production et de réception est une condition essentielle à leur compréhension. La modélisation proposée par Bronckart se restreint malheureusement à la production et ne prend – explicitement – en compte qu'une partie des dimensions socialement, culturellement et historiquement situées du texte, dimensions qui se complexifient en situation de réception du texte (c'est la question de la permanence du sens de l'œuvre et de son interprétation par les lecteurs

d'aujourd'hui, soulevée par l'esthétique de la réception *cf. infra*). Pour rendre compte de cette situation d'action langagière, Bronckart (1996, p. 93) recourt, pour la production, à la notion de *mondes formels* (physique, social, subjectif) qui relèvent de représentations sociales et peuvent faire l'objet d'une description *a priori*. Cependant, tout observateur ne saisit les caractéristiques de ces mondes formels que dans leurs dimensions externes, c'est-à-dire indépendamment des représentations de ces mondes intériorisées par l'agent, précisément celles qui influencent la production d'un texte empirique. La connaissance de la situation d'action externe permet donc de formuler des hypothèses sur la situation effective du producteur du texte et du lecteur et, par conséquent, sur la relation entre la situation d'action et les caractéristiques du texte empirique produit. Schneuwly (1988) parle d'*une base d'orientation* à partir de laquelle sont prises des décisions telles que le choix du genre de texte, des types de discours, des séquences et des mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative. Les décisions de l'agent s'orientent en fonction des représentations qu'il a du contexte de production (quelle est la situation de communication dans laquelle l'agent-producteur pense se trouver?) et de ses représentations du référent (quels thèmes vont être verbalisés dans le texte?). Dans cette approche, l'analyse des caractéristiques du texte, objet de lecture, constitue une étape pour identifier les problèmes que pose l'activité de construction de sa signification.

On peut définir l'activité du *lecteur* comme la mise en œuvre de capacités langagières (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993; Dolz, 1994, 1996) qui interviennent dans la compréhension. Dans la perspective interactionniste, cette activité doit être envisagée dans ses dimensions à la fois sociales et matérielles. Schneuwly (1988) présente le processus d'intériorisation/extériorisation à la base de toute activité humaine de la manière suivante. Il considère que toute activité humaine est sociale dans un double sens. D'une part, en ce qu'elle porte sur des objets sociaux, des textes, qui ont une signification sociale, produits d'autres activités; d'autre part, en ce qu'elle est toujours articulée, à travers ces objets, à d'autres activités qui la précèdent, la développent, l'accompagnent. Or, pour être sociaux, ces objets doivent être matériels. Autrement dit, les significations se cristallisent dans des systèmes socialement élaborés – systèmes d'outils et de signes – dont on peut penser que, pour la lecture, ils comprennent les textes mais aussi les discours sur les textes. De ce point de vue, l'activité de lecture est matérielle (ou instrumentale) dans

la mesure où elle est façonnée par des outils ou instruments et incorporée dans des savoir-faire (Schneuwly, 1988, pp. 13-16). Comprendre suppose donc qu'on établisse des rapports significatifs entre ce qu'on sait, ce qu'on a vécu ou expérimenté, le texte et le contexte dans lequel la lecture se réalise. La compréhension implique la capacité de sélectionner et de mobiliser des schémas de connaissance, de valoriser la plausibilité des informations nouvelles dans les schémas préexistants qui sont, de ce fait, modifiés, d'établir des inférences et de suppléer aux ellipses. En ce sens, elle permet d'élargir les capacités préalables, c'est-à-dire d'apprendre et de modifier l'agir communicationnel.

Concernant l'intervention du *contexte*, Dolz (1994, 1996) présente deux éléments déterminants pour saisir la dynamique de construction de la signification lors de la lecture:

- l'évaluation de la situation de lecture passe par une évaluation cognitive des co-actants et de leurs connaissances (Viehweger, 1990), intérêts et attitudes ainsi que de la situation où a lieu l'acte de communication. Les objectifs de la lecture peuvent être déterminés par le genre de texte qui délimite un «horizon d'attente», selon les termes de Jauss (1972/1978) et/ou élaborés par le lecteur (se poser des questions sur le texte). Ils peuvent également être externes (répondre à un questionnaire);
- la reconstruction de la situation de communication/production éclaire les significations locales mais permet aussi de dégager une représentation de l'intention communicative de l'auteur (destinataire, énonciateur, but, lieu et usage social).

Par rapport aux théories cognitivistes, l'approche interactionniste étudie les productions verbales dans leurs dimensions empiriques en postulant «des relations d'interdépendance entre caractéristiques des situations de production et caractéristiques des textes» (Bronckart, 1996, p. 73) et, c'est l'apport des travaux de Dolz (1994, 1996), entre situations de production, caractéristiques des textes et situations de lecture. Elle rattache l'analyse linguistique à un modèle de l'action langagière, intégrant le producteur du texte (avec l'ensemble de ses connaissances, attitudes et motivations), les processus de production et les conditions dans lesquelles celles-ci interviennent mais également les processus de réception du texte. L'articulation des dimensions contextuelles et historiques du texte complexifie l'analyse qui doit prendre en compte les processus,

notamment éditoriaux, de transmission des textes qui complexifie la saisie du contexte de production, en particulier des textes littéraires.

LA LECTURE COMME PRATIQUE

En remettant en question le confinement de la lecture à la critique littéraire et en l'étendant à toute pratique de consommation culturelle, de Certeau (1990) substitue à l'idée de passivité des consommateurs lecteurs – par rapport aux producteurs –, le postulat argumenté d'une créativité des gens ordinaires. Cette affirmation renverse le postulat usuel de l'interprétation et démonte:

l'idée d'une production de la société par un «système scripturaire» [qui] n'a cessé d'avoir pour corollaire la conviction qu[e] le public est modelé par l'écrit (verbal ou iconique) qu'il devient semblable à ce qu'il reçoit, enfin qu'il est imprimé par et comme le texte qui lui est imposé. (p. 241)

S'inspirant de la *Rhétorique du lecteur* de Charles (1977), de Certeau affirme que toute lecture est une construction et que tout lecteur:

invente dans les textes autre chose que ce qui était leur «intention». Il les détache de leur origine (perdue ou accessoire). Il en combine les fragments et il crée de l'in-su dans l'espace qu'organise leur capacité à permettre une pluralité indéfinie de significations. (p. 245)

C'est indéniablement la métaphore du braconnage qui illustre le mieux sa conception de la lecture: «les lecteurs sont des voyageurs; ils circulent sur les terres d'autrui, nomades braconnant à travers les champs qu'ils n'ont pas écrits, ravissant les biens d'Égypte pour en jouir» (p. 251). Il en appelle au développement de recherches sur les modalités du lire dans des disciplines comme la pédagogie, l'histoire, l'ethnologie voire la sociologie, entrevoyant des possibilités de rendre compte des errances et des inventivités de «l'histoire des marches de l'homme à travers ses propres textes» (p. 246). Selon lui, il ne s'agit pas de construire une «muraille de Chine qui circonscrit un 'propre' du texte, qui isole du reste son autonomie sémantique, et qui en fait l'ordre secret d'une 'œuvre'» (p. 247) mais bien d'une ouverture à la pluralité interprétative. C'est ce chemin que nous souhaitons emprunter en nous appuyant sur la théorisation de la compréhension développée par l'esthétique de la réception.

L'esthétique de la réception

L'esthétique de la réception développée par Jauss (1972/1978) partage avec l'approche interactionniste mais également avec les approches de la littérature comme champ et comme pratique le postulat que les dimensions linguistiques et structurelles des textes et les facteurs extralinguagiers sont indissociables. C'est pourquoi elle est un jalon dans notre étude qui cherche à rendre compte de l'influence des paramètres de la situation de lecture sur les processus de construction du sens. Dans le cadre d'une réflexion sur la fonction de la littérature, Jauss pose la nécessité de prendre en compte le rôle actif du destinataire du message littéraire dans la tradition d'accueil et de production de nouvelles œuvres littéraires (pp. 11-12). L'esthétique de la réception questionne la permanence du sens de l'œuvre tel qu'il s'est manifesté lors de son apparition et tel que ses contemporains l'ont perçu. Concrètement, il s'agit de se demander si l'œuvre peut encore, ou de nouveau, signifier quelque chose pour nous, lecteurs, en tenant compte des interprétations qui ont recouvert son sens originel et qui sont passées dans l'histoire de sa réception.

Selon Jauss, la compréhension réside dans l'aspect dialogique et ouvert du rapport entre production et réception ainsi que dans la succession, jamais achevée, des lectures. La compréhension rend valeur de présent au témoin du passé qu'est l'œuvre d'art. Tout en faisant crédit à l'expérience du lecteur ordinaire confronté à l'horizon premier de l'expérience esthétique, Jauss pose le recours à une méthode différentielle ou contrastive qui requiert a) le repérage des structures intratextuelles, b) la reconnaissance de l'horizon antécédent, au sens des normes et des système de valeurs littéraires et morales liés à l'œuvre, pour en évaluer les effets de surprise, de scandale ou de conformité aux attentes du public. De cette manière, une œuvre ne peut être comprise indépendamment des conditions historiques et esthétiques qui sont intervenues dans l'histoire de sa réception et qui préparent sa compréhension et son incompréhension. Dans cette approche herméneutique, l'œuvre englobe le texte comme structure donnée (l'artéfact comme signe) et sa réception ou perception par le lecteur ou le spectateur (l'objet esthétique comme corrélatif du ou des sujets le percevant). L'œuvre littéraire résulte donc de la convergence de l'action ou de l'effet (*Wirkung*) qu'elle produit (le «pôle artistique») et de sa réception (*Rezeption*) par le lecteur (le «pôle esthétique»). Elle actualise une tension qui conduit à la constitution d'une signification qui ne lui préexiste pas. Il s'agit donc d'une structure

dynamique qui ne peut être saisie que dans ses concrétisations historiques. Dès lors, l'œuvre n'est pas une substance transtemporelle mais une «temporalité qui se constitue dans l'histoire même» (Jauss, 1972/1978, pp. 212-213).

Jauss désigne sous le terme de «concrétisations» les interprétations dominantes dans l'histoire de la réception d'une œuvre et qui en éclairent la compréhension. La concrétisation est le sens, à chaque fois nouveau, que la structure de l'œuvre prend quand les conditions historiques et sociales se modifient. Pour autant, dans l'histoire d'une œuvre, toutes les interprétations ne s'imposent pas. L'histoire des concrétisations pourrait conduire à une histoire de la société ou à une critique des idéologies en fonction des couches socioculturelles. Jauss se distancie pourtant de telles approches. Il adopte une finalité herméneutique visant à reconstituer, à partir des concrétisations d'une œuvre donnée, l'horizon de la question et de la réponse, sous l'angle de l'articulation entre un dialogue entre un sujet présent et un discours passé. Cette conception, selon laquelle les changements dans la réception d'une œuvre contribuent à substituer une nouvelle image de l'œuvre, une nouvelle réponse, se fonde sur l'idée que le sens requiert le jeu d'une communication sur les deux plans de la forme artistique et du sens en tant que réponse. Jauss récuse ainsi l'idée d'une «forme intemporelle». La qualité spécifiquement artistique transcenderait la fonction pratique du langage – l'œuvre comme témoignage d'une époque – et maintiendrait ouverte, et donc présente en dépit du temps qui passe, sa signification conçue comme la réponse implicite qui nous parle de l'œuvre. L'idée de *fusion des horizons* va à l'encontre d'une vision de la substance littéraire qui poserait toujours les mêmes questions au lecteur aussi bien que d'une autre qui poserait des questions toujours nouvelles. Dans cette optique, le texte est une:

structure ouverte où doit se développer dans le champ libre d'une compréhension dialoguée, un sens qui n'est pas dès l'abord révélé mais qui se concrétise au fil des réceptions successives dont l'enchaînement répond à celui des questions et des réponses. (Jauss, 1972/1978, p. 248)

Pour autant, les textes n'offrent pas des possibilités d'interprétation illimitées. L'esthétique de la réception établit que la compréhension actuelle de l'art évolue à l'intérieur de limites que l'on peut reconnaître à condition d'éclairer d'abord la genèse de la réception de l'œuvre en fonction de deux horizons d'attente: l'horizon d'attente littéraire (celui de l'époque, de l'œuvre, de l'auteur, d'un genre) impliqué par l'œuvre nouvelle:

toute œuvre littéraire appartient à un genre, ce qui revient à affirmer purement et simplement que toute œuvre suppose l'horizon d'une attente, c'est-à-dire d'un ensemble de règles préexistant pour orienter la compréhension du lecteur (du public) et lui permettre une réception appréciative (Jauss, 1986, p. 42)

et l'horizon d'attente social, autrement dit la disposition d'esprit ou le code esthétique des lecteurs qui en conditionne la réception. L'analyse de l'expérience esthétique d'un lecteur ou d'une collectivité de lecteurs, qu'elle soit présente ou passée, implique donc de prendre en compte deux éléments constitutifs – et nous rejoignons ici la définition du contexte de l'approche interactionniste de la lecture dans une problématisation croissante de la rencontre entre synchronie et diachronie –, l'effet produit par l'œuvre et la réception déterminée par le destinataire. La relation entre le texte et le lecteur se fonde donc sur l'établissement d'un rapport ou d'une «fusion» entre deux horizons. Autrement dit, le lecteur commence à comprendre l'œuvre quand il saisit les présupposés qui ont orienté sa compréhension et qu'il en reconstitue l'horizon littéraire.

LE TEXTE, OBJET DE TRANSPOSITION

Comment concevoir le texte, littéraire ou non, comme objet de transposition dans le système didactique? Si l'on peut concevoir, à la suite de Chevallard (1985/1991), la transposition didactique comme la mise en texte des savoirs, nous devons également considérer que le texte «n'est pas seulement l'objet d'un corps de savoirs, de connaissances à posséder, il renvoie à un ensemble de pratiques, de savoir-faire à mettre en œuvre [...]» (Nonnon, 1998, p. 154).

Il convient donc de distinguer le texte en tant qu'objet et les discours tenus à son propos, en admettant qu'il ne saurait y avoir, à l'école, de frontière nette entre le texte comme objet initial et les discours qui l'entourent. En ce sens, les textes ne sont pas des objets purs ou originels mais acquièrent un statut en fonction de leur insertion dans une chaîne de paraphrases. Nous postulons que cette chaîne de paraphrases relève d'un processus de transposition qui se manifeste dans la matérialité du texte – tel qu'il est proposé aux élèves – et dans ses dimensions génériques. C'est donc en fonction de ces deux directions que nous posons les jalons de notre modélisation didactique.

MATÉRIALITÉ

La prise en compte du texte dans sa matérialité d'objet imprimé est notre première manière d'appréhender les éléments de contexte dont nous avons souligné l'importance dans ce début de chapitre. Cette dimension est manifeste dans les travaux historiques de Roger Chartier (1985/2003; Cavallo & R. Chartier, 1997) qui considère que les instructions de lecture comprennent:

1. les instructions fournies par les procédures de mise en texte ou consignes implicites et explicites de l'auteur;
2. les instructions portées par la forme typographique et qui relèvent de choix éditoriaux pouvant suggérer des lectures différentes d'un même texte.

Cette double nature des procédures de mises en texte – auctoriales et éditoriales – implique une surimposition d'effets, variables selon les époques, et impose au texte une nouvelle lisibilité, un nouvel horizon de réception et, par conséquent, un nouveau statut. Le texte porte ainsi, dans sa matérialité, la trace des horizons d'attente du public et propose de nouvelles significations: il n'est pas porteur d'un sens constitué une fois pour toutes et identifiable grâce au travail critique (R. Chartier, 1985/2003, p. 82).

La démarche de Chartier trouve un appui théorique et méthodologique dans les travaux du bibliographe McKenzie (1986/1991). Leur principal intérêt réside, d'une part, dans l'extension du concept de texte, d'autre part, dans la mise en évidence des *effets de sens des formes* («forms effect meaning»), investis d'une fonction expressive. Autrement dit, selon McKenzie, les formes (format, typographie, disposition des paragraphes, etc.) ont un rôle essentiel dans le processus de production de sens. Elles contraignent et contrôlent la réception. McKenzie postule une relation entre le moyen de transmission du message et le sens dont il est porteur, compatible avec la théorie de la transposition didactique.

Toute analyse morphologique du livre, qui souhaite prendre en compte les genres de textes ou les catégories de lecteurs ou de marchés, ne peut que passer par une réflexion sur la relation complexe qui unit le moyen de transmission d'un message au sens même de ce message. (1986/1991, p. 37)

[...]

De nouveaux lecteurs créent des textes nouveaux dont les nouvelles significations dépendent directement de leurs nouvelles formes [et qu'il] ne s'agit donc plus d'établir la «vérité» d'un texte en s'appuyant sur les intentions de l'auteur, mais de le considérer comme un témoignage, défini par ses usages historiques. (1986/1991, p. 53)

McKenzie invite à prendre en compte les variations de compétences, attentes, habitudes des lecteurs et celles des formes dans lesquelles les textes sont donnés à lire. Ces deux ensembles agissent comme des principes dynamiques sur les textes conçus en tant qu'objets situés dans l'espace, datables, descriptibles, explicables (p. 85), pourvus d'une complexité qui ne se laisse pas enfermer dans une signification exclusive (p. 93). Le chercheur ouvre ainsi la voie à une «sociologie historique des pratiques symboliques» (Lahire, 1993, p. 138).

Pour le bibliographe, «l'unité apparente de tout texte 'emprisonné dans sa fiole' – que ce soit sous forme de manuscrit, de livre, de carte, de film ou de données informatiques – est une illusion» (McKenzie, 1986/1991, p. 54). Les formes matérielles adoptées par un texte et les intentions qu'elles ont pour tâche d'exprimer sont des conditions *sine qua non* de survie des livres. Il s'agit, dès lors, de les analyser dans leurs relations aux autres textes, dans leurs fonctions de véhicules du sens d'un texte. Cela implique de dépasser l'analyse purement sémantique du texte en acceptant la construction de nouveaux textes à partir d'anciens (pp. 93-95): «ce qui constitue un texte n'est pas la présentation d'éléments linguistiques mais l'acte de construction qui va les lier» (pp. 71-72). En tant qu'elle s'intéresse à la dynamique humaine et institutionnelle de production et de consommation des textes, l'approche de McKenzie récuse l'opposition entre clôture et ouverture du texte. Elle ouvre, selon R. Chartier (1985/2003), la voie à une dialectique fondée sur:

la double historicité des œuvres: celle qui tient aux contraintes qui gouvernent leur composition et leur appropriation, qu'elles soient simultanées ou successives; celle plus fondamentale encore, qui leur vient des catégories d'assignation et de classement des discours ainsi que des formes mêmes de leur inscription et transmission. Jamais en effet, l'étude des œuvres ne peut ignorer la «matérialité du texte», entendue comme la relation, rendue visible sur la page imprimée ou par la 'performance' théâtrale, entre des dispositifs formels et des catégories discursives.

[...]

Les textes ne sont pas des artéfacts fixes et déterminés, figés dans un support spécifique mais de véritables potentialités. Les différentes versions impliquent la pré-existence d'une forme idéale jamais totalement réalisée mais partiellement exprimée et perçue dans chacune de celles-ci. (Chartier, 1985/2003, p. 82)

Le défi que McKenzie assigne à la bibliographie et qui intéresse la didactique est celui d'une conciliation entre une conception du livre marquée par la présence de l'auteur et «la conception inverse, celle qui s'intéresse aux transformations textuelles, aux nouvelles formes créées par de nouvelles éditions pour de nouveaux marchés» (McKenzie, 1986/1991, p. 66). Le chercheur admet qu'«une sociologie des textes se devra de concilier ces deux tendances et d'étendre leur champ d'application à toutes les formes de textes qui ne sont pas des livres» (p. 66). Dans les deux cas, il y a acte de création, que ce soit pour l'historien qui recherche le texte authentique sous les scories de ses différentes versions ou pour les lecteurs/auteurs, amenés à produire le sens qui les intéresse le plus (p. 65). Prendre en compte la matérialité du texte, c'est donc considérer que les traces de l'insertion du texte dans un support disent quelque chose des pratiques de lecture en classe et leur confèrent un statut de pratique créatrice, inventive, productrice.

GÉNÉRICITÉ

Les dimensions génériques des textes constituent la deuxième voie que nous explorons pour appréhender le texte comme un objet transposé. Elles répondent au postulat, présenté par Schnewly et Dolz (1997), que «le genre [qui] est utilisé comme moyen d'articulation entre les pratiques sociales et les objets scolaires» (p. 27). Cette notion, rattachée aux études de Bakhtine (1979/1984b) sur les grands ensembles verbaux, est à l'origine d'une redéfinition de l'objet linguistique à travers l'affirmation de l'impossibilité de projeter dans le texte les principes de la linguistique de phrase. Elle témoigne d'une recherche de catégories d'analyse des textes fondées sur des pratiques instituées.² Cette orienta-

2 Face au problème de la définition du genre (cf. Ducrot & Todorov, 1979, pp. 194-195), nous admettons la possibilité de la démarche suivante: face à l'univers des textes attestables à un moment historique donné, adopter une première démarche d'observation et d'induction pour délimiter les différents

tion laisse de côté les considérations antiques, normatives et historiques, sur le classement des genres aussi bien que celles, plus modernes, sur l'impropriété de la catégorie des genres littéraires à l'établissement d'une classification dans le cadre de la critique littéraire.³

Le genre fait intervenir, entre les formes de langue normalisée (langue prescrite) et le flux de la parole (parole réelle), des formes sociales stables où la parole s'ordonne en énonciations-types. «Pour parler nous nous servons toujours des genres du discours, autrement dit, tous nos énoncés disposent d'une forme type et relativement stable, de structuration d'un tout» (Bakhtine, 1979/1984a, p. 202). Selon Bakhtine, le genre est le moyen dont dispose le sujet pour entrer dans l'échange. Cela revient à considérer que les rapports entre le sujet, la langue et le monde sont toujours médiatisés. Les genres correspondent ainsi à un stock d'énoncés attendus, préconstruits et stabilisés, protocoles-types de manières de dire ou de ne pas dire dans un espace-temps socio-discursif. François (1998, p. 9) parle de *protosignifications génériques* qui mettent en relation la langue et le hors-langue. Un genre est donc toujours attaché à et choisi en fonction d'une situation dans un monde social donné. Schneuwly (1994) atténue toutefois l'idée d'un rapport direct entre le choix du genre et son utilisation en relevant que la conception bakhtinienne laisse ouvertes les questions liées à l'adaptation des genres en contexte de production et de réception. Ces genres changent d'ailleurs avec le temps et

sont susceptibles de se détacher des motivations qui les ont engendrées, pour s'autonomiser et devenir ainsi disponibles pour l'expression d'autres finalités (la finalisation actuelle d'un genre constituant généralement un mixte

genres; sur cette base, adopter une deuxième démarche à caractère déductif postulant les règles et les caractéristiques linguistiques définissant un «modèle du genre» ou «genre théorique» «par observation du donné historique, ou à la limite par extrapolation à partir de ce donné, c'est-à-dire par un mouvement déductif superposé à un premier mouvement toujours inductif et analytique» (Genette, 1979, pp. 70-71). Cette démarche évite le travers dans lequel tombent la plupart des théories génériques à savoir l'essentialisme, autrement dit la constitution de catégories idéales, universelles et intemporelles, extérieures aux textes conçus comme simples *analogia* d'objets réels (Schaeffer, 1986).

- 3 «Les genres littéraires sont des ennemis qui ne vous ratent pas, si vous les avez ratés vous au premier coup» (Michaux, 1927/2000).

dépendant et des décisions originelles d'une formation sociale, et de processus ultérieurs de «récupération» ou de travestissement). (Bronckart, 2004, p. 104)

Comme le relève Bronckart, les genres font l'objet d'évaluations qui leur attachent, dans les représentations collectives, diverses indexations: référentielles (quelle activité le texte est-il susceptible de commenter?), communicationnelles (pour quelle interaction ce commentaire est-il pertinent?), culturelles (quelle est la «valeur socialement ajoutée» de la maîtrise d'un genre?), etc. En ce sens, «les genres du discours [...] sont les courroies de transmission qui mènent de l'histoire de la société à l'histoire de la langue» (Bakhtine, 1979/1984a, p. 271).

Trois éléments caractérisent le genre dans l'approche bakhtinienne: le contenu thématique, le style et la construction compositionnelle. Bien que changeants et souples, les genres ont une certaine stabilité: ils définissent ce qui est dicible; ils ont une composition (structure définie par leur fonction); ils sont caractérisés par un style reflétant des choix et des variations opérés par un locuteur qui n'est pas seulement l'écrivain. Bakhtine distingue ainsi le *style en général* et le *style individuel*. Le *style en général* est lié au genre et propre à une sphère de l'activité et de la communication humaine. Il est rattaché à des unités thématiques déterminées mais également à des unités compositionnelles ou de textualisation. Les genres les plus propices au *style individuel* sont ceux de la littérature. Bakhtine en déduit que le style peut faire l'objet d'une étude mais doit toujours être ramené au genre.

LES GENRES À L'ÉCOLE

«Le genre est une unité incontournable de la discipline 'français', qui prend dans le contexte d'une discipline scolaire une forme nécessairement particulière» (Schneuwly, 2007, p. 13). La piste générique nous conduit à distinguer:

- les *genres scolaires* qui apparaissent au XIX^e siècle et qui sont propres à la discipline français ou, plus généralement, à l'école, comme la dissertation ou le commentaire (Daunay, 2004/2005; Schneuwly, 2007);
- les *genres scolarisés*, qui s'inscrivent dans la pratique de diversification et de transformation des genres existants et peuvent être considérés comme des «moyens d'articulation entre les pratiques sociales

- et les objets scolaires» (de Pietro & Schneuwly, 1999, 2003; Rojo, 2001 citée par Schneuvly, 2007; Schneuwly & Dolz, 1997, p. 27; Dolz & Schneuwly, 1998);
- les *genres littéraires* qui sont, à l'école, les supports de la lecture littéraire, selon des pratiques anciennes (A.-M. Chartier & Hébrard, 1989/2000) mais dont les effets liés à leur scolarisation ont été, à notre sens, insuffisamment théorisés, même si l'on trouve chez Balibar (1985) et de Beaudrap (1999) des analyses d'un travail original de l'école sur les textes.

Genres scolaires

Authentiques produits culturels de l'école, les *genres scolaires* ont, pour une bonne partie, été forgés lors du dernier tiers du XIX^e siècle. Outils de développement et d'évaluation des capacités d'écriture des élèves, ils ne dépendent pas directement des pratiques sociales mais sont des modèles pour l'enseignement, définissant les normes du «bon français». Ils incarnent des formes langagières que les élèves doivent maîtriser: la description, la narration, la dissertation, le commentaire (pour plus de précisions voir les travaux de Daunay, 2002a et b, 2004/2005, 2007) mais aussi, dans une approche naturelle ou fonctionnelle de l'apprentissage, le compte rendu, le résumé, le dialogue, ... Font également partie des genres scolaires, les genres qui relèvent de la communication scolaire, comme la production du texte libre, la conférence, la correspondance scolaire, le journal de classe, les romans collectifs ou les poèmes individuels. Là également, ces genres ne sont pas référés à d'autres. Le rapport entre l'intérieur et l'extérieur de l'école n'est pas questionné ou traité en fonction d'un présupposé de continuité. Partant de l'idée que ce sont les prescriptions et non les réalisations qui construisent peu à peu le genre scolaire, Daunay (2004/2005) postule l'existence d'une identité entre *genre scolaire et activité*.

Les mots genres et activité ici se distinguent en s'épousant, en ce que le genre du commentaire (classe d'objets définis par les normes) permet de réaliser l'activité du commentaire (construction d'un rapport au langage et au monde via la lecture d'un texte et le discours sur cette lecture). (p. 51)

Genres scolarisés

Par contraste avec les genres scolaires, les *genres scolarisés* relèvent d'un courant qui met l'accent sur une relation de continuité/rupture entre

l'intérieur et l'extérieur de l'école. En référence à la théorie chevallardienne de la transposition didactique, Schneuwly et Dolz (1997) proposent une réflexion sur les effets de l'usage de ces genres scolarisés comme outils et objets de travail. Cela implique en particulier:

- une *transformation* du genre pour répondre à la nécessité de le maîtriser (de le connaître, de l'apprécier pour mieux le comprendre et le produire) et de l'utiliser pour développer des capacités transférables à la maîtrise et à l'utilisation d'autres genres;
- un *dédoubllement* du genre qui devient genre à apprendre et à communiquer, contribuant à une complexification des genres scolarisés, y compris dans leur rapport aux pratiques langagières.

À l'école, l'élève se trouve donc dans une situation en partie fictive où un accent plus important est placé sur l'objectivation du genre que sur la communication. Il s'agit donc de penser les transformations subies par le genre en fonction de trois principes didactiques: un principe de *légitimité* en référence aux savoirs savants ou d'experts, un principe de *pertinence* en référence aux capacités des élèves, aux finalités et objectifs de l'école, aux processus d'enseignement et d'apprentissage et un principe de *solidarisation* par la mise en cohérence des savoirs en fonction des buts visés (Schneuwly, 1995a). Le genre opère donc comme un modèle didactique, comme une synthèse à visée pratique, qui oriente les interventions des enseignant(e)s à partir de ses dimensions enseignables. Ce présupposé théorique fonde une démarche d'ingénierie qui propose un travail en séquences didactiques sur des genres oraux et écrits (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001).

Genres littéraires scolaires

Postuler l'existence de genres littéraires scolaires revient à admettre le passage des textes d'un contexte institutionnel à un autre – de l'institution littéraire à l'institution scolaire – et la possibilité d'appréhender les traces de ce passage sous couvert de transposition didactique. Certes, les *genres littéraires* ont peu fait l'objet de réflexions transpositives. Toutefois, les voies ouvertes par les travaux sociologiques de M. de Certeau, Bourdieu ou Dubois, historiques et bibliographiques de R. Chartier et de McKenzie et plus spécifiquement didactiques qui appréhendent la littérature comme un champ autorisent une réflexion sur le rôle des textes, des savoirs sur les textes et sur leurs conditions de transmission, appro-

priation et transformation dans les systèmes didactiques. Cela implique de prendre en compte les discours sur ces textes et, en particulier les discours universitaires, les discours scolaires ainsi que les plans d'études. Enfin, nous ne saurions négliger le travail de l'école sur la matérialité de ses textes, contribuant à les situer dans un système d'instructions complexes et potentiellement contradictoires.

TROIS NIVEAUX DE TRANSPOSITION

Les théories du texte et de la lecture conduisent à un double questionnement: comment rendre compte du fait que le texte programme sa lecture et qu'il est en même temps inséré dans un contexte scolaire qui conduit à en faire un usage spécifique?

Au terme de ce chapitre, nous nous proposons d'appréhender les mouvements transpositifs à l'œuvre: a) dans la matérialité des textes; b) dans les discours sur et à propos des textes; c) dans leurs dimensions génériques. Analyser la *matérialité du texte* revient à considérer un double niveau d'instructions de lecture, selon la méthodologie présentée par Chartier (1985/2003) et McKenzie (1991): les instructions de lecture fournies par les procédures de mise en texte ou les consignes de l'auteur et les instructions de lecture fournies par les choix éditoriaux. Ce sont ainsi de nouveaux horizons d'attente et de nouvelles significations qui sont inscrits dans la matérialité du texte, selon une conception qui va à l'encontre de l'idée d'un texte authentique, constitué une fois pour toutes.

Analyser les *discours sur les textes*, c'est prendre en considération la chaîne – de production et de réception – dans laquelle se situent les productions scripturales humaines, incluant les métatextes, les textes théoriques et didactiques et les reformulations.

L'analyse des dimensions génériques des textes, reprenant la distinction entre «genres scolaires», «genres scolarisés» ou «genres littéraires scolaires» constitue un autre pas dans cette théorisation du texte comme objet transposé. Les *genres scolaires* sont des produits de l'école qui constituent des modèles pour l'enseignement diffusant les normes du «bon français». Les *genres scolarisés* relèvent d'une transformation du genre social en fonction des principes didactiques de légitimité par rapport aux savoirs de référence, de pertinence par rapport aux capacités des élèves et de solidarisation par rapport aux buts visés par l'enseignant. Ils font également l'objet d'un dédoublement dans la mesure où

ils sont à la fois des genres à apprendre et à communiquer. Enfin, les *genres littéraires scolaires* portent les traces d'un travail original de l'école. Ils doivent être appréhendés en fonction: 1) des discours de la critique universitaire comprenant les analyses des textes et de leur réception, 2) des discours de la tradition scolaire comprenant des propositions de travail en en classe et 3) de l'analyse de leur matérialité.

CONCLUSION

UN MODÈLE DIDACTIQUE FONDÉ SUR LES GENRES D'ACTIVITÉ SCOLAIRE

Au terme de cette première partie, il convient de préciser deux niveaux dans notre démarche théorico-méthodologique visant la conceptualisation des genres d'activité scolaire pour décrire et comprendre les pratiques d'enseignement de la lecture et de la littérature:

- Le premier niveau implique de considérer l'existence d'organiseurs des pratiques enseignantes, repérables dans une analyse historique (l'explication de texte, la lecture à haute voix, la lecture suivie, ...) et potentiellement délimitables dans les pratiques effectives.
- Le deuxième niveau consiste à stabiliser cette notion de genres d'activité scolaire et de tenter de la rendre opérationnelle, comme outil de description et de compréhension de ces mêmes pratiques, à partir d'une analogie avec les *genres de textes*.

De ce point de vue, les organisateurs de la pratique que nous pourrions mettre en évidence aussi bien dans une analyse historique que didactique, fondée sur des données empiriques, doivent être appréhendés comme la *manifestation de la notion* de genre d'activité scolaire et non comme la *notion de genre d'activité scolaire* en soi. Certes, il serait prudent de distinguer par l'usage d'une terminologie différente ces deux niveaux d'appréhension des genres d'activité scolaire. Nous ne le faisons pas dans le cas de cette étude qui a vu se construire en parallèle et s'enrichir mutuellement la notion elle-même et la catégorie empirique qui en est la manifestation. Il n'en reste pas moins que cette appellation recouvre des objets théoriquement et épistémologiquement différents qu'il s'agit de ne pas perdre de vue. Pour ce faire, nous recourons à l'acronyme de GAS pour rendre compte du fait que nous nous situons au niveau de la manifestation empirique de la notion.

Précisons encore que si les conceptions de la lecture et de la littérature présentées tout au long de cette première partie impliquent de penser tantôt la spécificité et, par conséquent, la distinction entre enseignement de la lecture et enseignement de la littérature, la perspective descriptive qui est la nôtre conduit à nous intéresser au fonctionnement effectif des objets d'enseignement dont nous ne pouvons dire, a priori, s'ils relèvent de la lecture ou de la littérature. Ne peut-on pas envisager, en effet, dans le cas de la lecture de *Candide* par exemple, un travail sur la lecture – la compréhension de l'ironie – et un travail sur l'ironie utilisée comme une arme littéraire par Voltaire au XVIII^e siècle? Un tel point de vue prend en compte les points de continuité et de rupture entre enseignement de la lecture et enseignement de la littérature. C'est la raison pour laquelle nous nous autorisons dorénavant et à des fins descriptives à recourir à la terminologie de «lecture/littérature» qui nous semble refléter la possible contradiction, dans les pratiques d'enseignement, de l'articulation en un tout de deux objets fondamentalement distincts.

Voici donc nos hypothèses⁴ au terme de cette partie théorique.

1. Du point de vue de la description des phénomènes à l'œuvre dans les interactions didactiques, les genres d'activité scolaire sont des outils pour démêler la dynamique historique complexe des systèmes langagiers ou d'action dans la mesure où ils donnent accès à l'explication historique des changements dans la vie sociale. C'est en ce sens que cette notion paraît à même de rendre compte des spécificités d'un enseignement de la lecture/littérature à partir de textes relevant de traditions différentes.
2. Notre deuxième hypothèse postule l'articulation des genres d'activité scolaire dans le temps didactique. Considérant que les genres d'activités sont des unités à même de rendre compte de cette interaction, il s'agit de s'intéresser à la manière dont ces genres d'activité autorisent une insertion de l'objet dans le temps didactique d'un point de vue

4 Le sens que nous donnons au terme «hypothèse» est proche du sens étymologique du grec *hupotesis*, «action de mettre dessous», «base d'un raisonnement». Il peut être rapproché d'un emploi qui a perduré jusqu'à la fin du XVIII^e siècle pour désigner toute proposition reçue pour en déduire d'autres sans souci de sa vérité ou de sa fausseté, selon le *Dictionnaire historique de la langue française* de Rey (1998/1992).

externe (dans leur articulation de plusieurs genres d'activité) mais aussi interne (à l'intérieur de chaque genre d'activité). C'est sur la mise en évidence de ces processus de construction que repose notre modèle didactique de la lecture de textes longs.

3. Notre troisième hypothèse, qui se situe dans le prolongement de la précédente, postule une spécification du modèle didactique de la lecture/littérature en fonction de la longueur des textes et de leur statut.

En fonction de ces trois hypothèses, nous sommes en mesure de formuler les questions qui sont à la base de notre modèle didactique de la lecture/littérature.

- peut-on dégager, sur l'ensemble des séquences d'enseignement, des constantes dans le recours à des GAS spécifiques en fonction des textes choisis? Si oui, lesquelles?
- peut-on dégager, sur l'ensemble des séquences d'enseignement, des variations dans le recours à des GAS spécifiques en fonction des textes choisis? Si oui, lesquelles?
- peut-on dégager des constantes dans la répartition des GAS dans la linéarité des séquences? si oui, lesquelles?
- peut-on dégager des variations dans la répartition des GAS dans la linéarité des séquences? si oui, lesquelles? est-ce en fonction de la longueur des textes à lire? de leur statut?
- quelles sont les différentes temporalités en fonction desquelles se construit l'objet enseigné dans le cadre de séquences d'enseignement consacrées à la lecture de textes longs? Comment ces différentes temporalités sont-elles articulées?
- comment s'articulent le temps de la lecture du texte – au sens d'appropriation de la diégèse – et le temps du travail scolaire sur le texte dans le cadre de la séquence?
- quel est l'objet enseigné qui en résulte?

DEUXIÈME PARTIE

INSTRUMENTS MÉTHODOLOGIQUES

Si la relation d'enquête se distingue de la plupart des échanges de l'existence ordinaire en ce qu'elle se donne des fins de pure connaissance, elle reste quoi qu'on fasse une relation sociale qui exerce des effets (variables selon les différents paramètres qui peuvent l'affecter) sur les résultats obtenus.

Bourdieu, 1993, p. 904

CHAPITRE 3

CADRE THÉORICO-MÉTHODOLOGIQUE ET MÉTHODES

Ce chapitre est organisé sur la base de la distinction entre méthodologie théorique et méthode établie par Vygotski au cinquième chapitre de *Pensée et Langage* (1935/1985) et exploitée par Thévenaz-Christen (2005). Suivant cette distinction, la méthodologie s'appuie sur une modélisation conceptuelle alors que les méthodes comprennent les expériences et les choix et procédés relatifs à l'observation empirique. De ce point de vue, adopter une démarche d'analyse implique de trouver l'unité de base, indécomposable et qui conserve les propriétés spécifiques du tout, pour répondre à nos questions de recherche. Ce questionnement permet une discussion sur l'unité d'analyse la plus appropriée à l'étude des phénomènes de construction de l'objet enseigné en classe de lecture/littérature. C'est donc après avoir explicité les présupposés théorico-méthodologiques sous-jacents à la délimitation des unités d'analyse que nous expliciterons les choix et les étapes qui sont intervenus dans la construction de nos unités d'observation.

PRÉSUPPOSÉS THÉORICO-MÉTHODOLOGIQUES

Dans une conception sociohistorique du didactique, l'objet d'enseignement de la lecture/littérature peut être défini en fonction de trois champs de tensions:

- les discours disciplinaires (textes officiels et plans d'études);
- les théories de référence – y compris didactiques – du texte et de la lecture;
- les discours sur les textes de la critique universitaire, de la tradition scolaire et la prise en compte de la matérialité de ces mêmes textes.

A ces tensions s'ajoutent celles plus spécifiquement liées à la mise en œuvre de l'objet enseigné «lecture/littérature» dans le système didactique, et dans les interactions didactiques en classe, au deuxième niveau de la transposition didactique. Cette insertion implique une adaptation au milieu, aux élèves, à leurs capacités et à leurs attentes et une insertion de l'objet enseigné dans le temps didactique.

UNITÉ DE BASE DE L'ANALYSE: LA SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT

Un «tout» dynamique

Notre recherche vise à saisir la construction de l'objet enseigné lorsque des enseignant(e)s et des élèves abordent en classe la lecture de textes de genre et de statut divers. Nous considérons que tout objet d'enseignement est élémentarisé en fonction d'un processus fondé sur le *choix hiérarchisé* des éléments privilégiés (l'enseignant ne peut tout traiter et laisse de côté certains éléments) et sur leur *ordonnance séquentielle* (un élément vient *après* ou *avant* l'autre selon une logique qui tient compte de la zone de développement proche, entre autres). Il s'agit donc de définir une unité permettant d'appréhender les spécificités des pratiques d'enseignement de la lecture/littérature au secondaire obligatoire et, en particulier, l'influence qu'exercent les textes à lire sur les interactions didactiques. Cette unité est la séquence d'enseignement qui rend possible une description fine des activités d'enseignement, à travers des processus de sélection et de sémiotisation de l'objet enseigné au niveau externe de la transposition didactique, en même temps qu'une évolution des contenus abordés au niveau interne. Cette unité d'analyse répond à la nécessité de prendre en compte les propriétés complexes et hétérogènes de l'objet enseigné «lecture/littérature» comme un *tout*, dans son caractère dynamique. En ce sens, elle est bien en état de rendre compte du rapport entre textes à lire et interactions didactiques ainsi que des modifications qu'entraînent les dispositifs d'enseignement, les contraintes de la classe et l'activité de l'enseignant et des élèves sur l'objet enseigné.

La séquence d'enseignement:

- est délimitée par la lecture des textes: pour chaque enseignant(e), le travail en classe sur l'un des textes correspond à une séquence d'enseignement. Cette délimitation de la séquence par le texte à lire est une première condition de pertinence de l'unité d'analyse;

- est planifiée librement par chacune des enseignantes;
- est une construction complexe avec un début, correspondant à la première rencontre avec le texte en classe, et une fin, marquant le dernier travail effectué sur ou à partir du texte.¹ Des indices d'ouverture permettent d'en repérer le début (entrée par la matérialité du texte et son horizon d'attente, établissement d'une relation privilégiée entre lecteur et texte, inscription dans l'espace intersubjectif de la classe et explicitation des conventions liées à une pratique culturelle particulière qu'est la lecture scolaire); la fin est un lieu privilégié pour revenir sur la compréhension globale, voire sur l'interprétation, du texte en même temps qu'elle donne lieu à une évaluation;
- se développe dans les négociations entre enseignant et élèves en vue de la construction de l'objet enseigné;
- se déploie en classe mais également à domicile lors de la lecture chez soi du texte ou de chapitres. La clôture de la classe n'est donc qu'une «organisation particulière de l'étude» (Chevallard, 1995, p. 15; Félix, 2002a et b; Johsua & Félix, 2002). Pour comprendre ce qui se passe en classe, il est nécessaire de prendre en compte ce qui est fait à domicile par les élèves;
- est une construction du chercheur, enregistrée en vidéoscopie, qui repose sur la mise bout à bout de toutes les leçons consacrées au texte à lire mais également sur la prise en compte des indices – dans le discours de l'enseignant et dans ses notes de préparation quand elles nous ont été transmises – du travail de lecture effectué à domicile par les élèves.

La séquence d'enseignement existerait donc trois fois:

une fois objectivement («réellement», «matériellement» dirait Vygotsky), une fois à travers la reconstruction interprétative qu'en font les acteurs étudiés dans et par nos dispositifs de recherche, et une fois tel qu'«archivé[e]» sous forme de corpus, reconstitué[e], restitué[e] via le processus dialectique d'explication/compréhension du chercheur qui [la] représentera ensuite sous la forme de textes publics. (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 228)

1 Dans le cadre de notre recherche, nous n'avons pas fait état des éléments de planification de la séquence par l'enseignant, préalables à sa conduite en classe, qui constituent des composantes importantes du travail enseignant; en effet, l'enseignement en classe constitue le cœur de l'activité enseignante (Tenorth, 1999).

Reflétant une dualité temporelle entre appropriation et commentaire

Nous avons affirmé au chapitre 1 que l'avancement du temps didactique était garanti par un processus de contradiction entre ancien et nouveau (Chevallard, 1985/1991; Mercier, 1992) et que, pour ce faire, il fallait que l'objet apparaisse comme un objet à deux faces. Comment cela se manifeste-t-il dans la séquence d'enseignement consacrée à la lecture et à la littérature? Nous proposons ici un affinement et une précision de ce principe de contradiction dans le cadre de l'enseignement de la lecture et de la littérature.

Notre point de départ est l'analogie avec la dualité temporelle du récit:

Le récit est une séquence deux fois temporelle...: il y a le temps de la chose racontée et le temps du récit (temps du signifié et temps du signifiant). Cette dualité n'est pas seulement ce qui rend possibles toutes les distorsions temporelles qu'il est banal de relever dans les récits (trois ans de la vie du héros résumés en deux phrases d'un roman, ou en quelques plans d'un montage «fréquentatif» de cinéma, etc.); plus fondamentalement, elle nous invite à constater que l'une des fonctions du récit est de monnayer un temps dans un autre temps. (Metz, 1968, p. 27)

La séquence d'enseignement de la lecture/littérature serait ainsi, à l'instar du récit, deux fois temporelle. Elle se construirait sur la base d'une articulation entre un parcours du texte conduisant à une première compréhension et un travail scolaire sur le texte. Nous retrouvons ici deux modes d'approche du texte que nous avons brièvement présentés au chapitre I, l'appropriation et le commentaire du texte. La séquence d'enseignement comprendrait donc au moins deux temps, celui de l'appropriation du texte et celui du commentaire qui joueraient un rôle moteur dans la construction de l'objet enseigné. Comme pour le récit, cette dualité serait susceptible de distorsions: le temps du commentaire ne saurait toujours être le reflet du temps de l'appropriation. Ces distorsions intéressent au plus haut point une analyse didactique. Nous les appréhendons d'après une catégorisation inspirée de Genette (1972, p. 78 sqq) en fonction de rapports de durée, d'ordre et de fréquence.

Rapport de durée

Si la durée de l'histoire se mesure en jours, mois, années, comment mesurer la durée du récit? Est-ce le temps qu'il faut pour lire? A raison, Genette objecte que ce temps varie en fonction des lectures singulières... Il choisit donc de définir un point de référence, ou degré zéro, qu'il situe dans le dialogue qui pose une sorte d'égalité entre le segment narratif et le segment fictif. Certes, cette isochronie est plus conventionnelle que rigoureusement temporelle puisqu'elle ne restitue pas les temps morts de la conversation. Il s'agit donc d'une sorte de constance de vitesse définie de manière autonome, comme celle d'un pendule. La durée est alors le rapport entre la vitesse de l'histoire en secondes, minutes, jours, mois, années et la vitesse du texte en lignes et en pages. Le rapport de durée permettrait ainsi de dire quelque chose du rythme de la séquence à partir de *tempi* caractéristiques. Pour le récit, ces *tempi* iraient de la vitesse infinie de l'ellipse à la pause descriptive, en passant par le récit sommaire et la scène dialoguée réalisant l'égalité entre récit et histoire.

Transposé à la séquence d'enseignement, comment ce rapport de durée se manifeste-t-il? Nous l'assimilons au rapport entre le temps de l'appropriation du texte, mesuré en lignes, paragraphes et chapitres et le temps du commentaire mesuré par la succession des genres d'activité scolaire consacrés à ces mêmes lignes, paragraphes et chapitres. Il conviendra donc, à un niveau d'analyse macroscopique, de mettre au jour les *tempi* caractéristiques de la lecture d'œuvre intégrale en classe en rattachant, sur le modèle proposé par Genette, l'ellipse à l'absence de commentaire en classe de certains chapitres ou suites de chapitres, la scène dialoguée à la lecture à haute voix en classe, la pause descriptive à un commentaire plus ponctuel d'une phrase, d'un paragraphe, d'un chapitre.

Rapport d'ordre

Le rapport d'ordre temporel concerne les différences dans l'ordre de la narration par rapport à l'ordre du narré. Autrement dit, quand un événement fait l'objet d'un rappel ou, au contraire, d'une anticipation. Transposé à la séquence d'enseignement, ce rapport permet de pointer les décalages entre l'appropriation du texte et son commentaire: un événement de l'histoire (ou un chapitre) fait-il l'objet d'une anticipation? D'un rappel? Les «anachronies», que nous considérons comme des *diachronies* pour rendre compte de la dimension évolutive de l'objet enseigné dans le temps, se manifestent sur le mode de l'analepse (rappel) ou

de la prolepse (anticipation). Elles sont envisagées d'un point de vue fonctionnel: qu'elles fournissent un complément d'information, qu'elles invitent à la comparaison entre chapitres; qu'elles rappellent ce qui a déjà été dit ou annoncent ce qui va l'être.

Au niveau local des gestes (Bernié & Goigoux, 2005; Bucheton & Dezutter, 2008) instituant un rapport d'ordre, on relève les gestes d'anticipation, de rappel et de rappel/anticipation. Ces derniers instaurent aussi bien un retour en arrière qu'une anticipation de dimensions de contenu en jeu, incitant à une circulation dans le texte. Le repérage des anticipations se base sur: des indications de temps («ensuite», «la prochaine fois»...), l'emploi du futur («on aura besoin je pense au début», «cette phrase vous l'entendrez souvent», ...) ou de constructions instaurant une anticipation comme «aller + infinitif», «devoir s'attendre à», etc. Le repérage du rappel se fait grâce au repérage d'indications de temps («tout à l'heure», «à l'époque de Voltaire», ...), de formes du passé («je ne vous ai peut-être pas assez donné à voir», «on a vu», ...) et de verbes de rappel («vous vous rappelez», «rappelez-vous», «rappeler ce qu'il s'est passé», ...) ou, plus généralement, la référence au résumé. Nous avons repéré les gestes de rappel/anticipation sur la base d'indications de temps («de nouveau», «toujours un peu sur ce sujet», «encore une fois», «chaque fois que») et de la présence cumulée d'indices de reconnaissances du rappel et de l'anticipation.

Rapport de fréquence

Les relations de fréquence (ou de répétition) entre récit et histoire sont des dimensions majeures de la temporalité narrative. Elles rendent compte de la potentialité des événements à se répéter et touchent ainsi des questions d'aspect. Elles sont ramenées par Genette à quatre types virtuels: un récit peut raconter *une fois* ce qu'il s'est passé *une fois*, *n fois* ce qu'il s'est passé *n fois*, *une fois* ce qu'il s'est passé *n fois*, *n fois* ce qu'il s'est passé *une fois*. Si l'on transpose ce système à la séquence d'enseignement, on s'intéressera aux relations entre la capacité de répétition de l'appropriation – faire relire un chapitre – et celle du commentaire – faire travailler en classe un chapitre. Ce qui amène à considérer quatre possibilités:

1. un chapitre/une dimension du texte, qui a fait l'objet d'une appropriation à domicile, donne lieu à un travail de commentaire en classe;
2. un chapitre/une dimension du texte, qui a fait l'objet d'une appro-

- priation à domicile, ne donne pas lieu à un travail de commentaire en classe;
3. un chapitre/une dimension du texte, qui a fait l'objet d'une appropriation à domicile, donne lieu à un travail de commentaire en classe n fois. C'est le cas, par exemple, lors du travail sur l'implicite à travers la lecture à haute voix impliquant une lecture expressive du texte par l'enseignante ou par les élèves suivie d'une relecture par paragraphe par paragraphe sur un modèle de répétition;
 4. un chapitre/une dimension du texte qui a fait l'objet de n appropriation à domicile donne lieu à un travail de commentaire en classe, par exemple lors de l'étude conduisant à un pointage sur une dimension de l'objet enseigné déjà présente sans être signalée comme telle. On est ici dans des phénomènes de l'ordre de l'itération.

Cette conception de la séquence est au fondement de l'idée que les enseignant(e)s œuvrent pour assurer la progression du temps didactique qui nécessite une dialectique complexe entre ancien et nouveau. La mise en place de cette dialectique implique: a) que le caractère récursif de l'appropriation et du travail sur le texte soit assuré (on ne peut étudier qu'un passage qui a été préalablement lu et minimalement compris; b) qu'une progression temporelle qui relève de rapports d'ordre, de durée et de fréquence soit mise en place.

MÉTHODES

EXPLIQUER ET COMPRENDRE

Notre étude se situe dans un axe de description et d'explication des pratiques (Chanfrault-Duchet, 2001). Elle s'intéresse à la construction de l'objet enseigné en classe de français, comme l'ont préalablement fait des recherches conduites à plus (Schneuwly & Dolz, 2009) ou moins grande échelle (Schneuwly & Thévenaz, 2006; Thévenaz-Christen, 2005; Wirthner, 2006; Wirthner & Schneuwly, 2004; et concernant la lecture Dufays, 2005; Goigoux, 2002; Marlair & Dufays, 2008; Ronveaux & Dufays, 2006). Partant de l'exploitation minutieuse des données du terrain, il s'agit de construire et de valider des savoirs théoriques sur l'objet d'enseignement et les processus qui sous-tendent ses transformations dans le système didactique. Cette démarche part du principe qu'il est nécessaire de

rendre compte des faits avant de discuter des valeurs qu'on leur attribue. Cela implique de porter une attention constante à la clarification des questions méthodologiques et à la construction des données à la base de la démarche d'observation, de description, d'explication et de compréhension des faits didactiques.

«Ne pas déplorer, ne pas rire, ne pas détester, mais comprendre», le précepte spinozien repris par Bourdieu en préambule à *La Misère du Monde* (1993) serait banal s'il n'impliquait, de la part du chercheur en sciences sociales, qu'il soit sociologue ou didacticien, non seulement qu'il le respecte mais qu'il le fasse respecter. En s'écartant des réflexions herméneutiques qui, aussi séduisantes soient-elles, restent ancrées dans une perspective universaliste du texte (Ricœur, 1986), Bourdieu (1993) interroge les définitions d'«expliquer» et «comprendre» dans une visée plus pragmatique, plus sociale également, qui prend en compte le destinataire/le lecteur qui «pourra reproduire dans la lecture des textes le travail de construction et de compréhension dont ils sont le produit» (p. 904). L'intérêt et la pertinence de sa réflexion résident dans la prise en compte de la démarche d'explication/compréhension tout au long du processus de recherche, qui va de l'enquête sur le terrain à la lecture par un tiers du texte publié.

Il présente la relation d'enquête, la préparation des données, les contraintes de construction scientifique du discours, le travail d'écriture et la publication du discours comme autant d'étapes d'une démarche compréhensive et explicative:

- la *relation d'enquête* est appréhendée comme une relation sociale impliquant des distorsions par rapport au plan de recherche qui nécessitent un contrôle permanent. De ce point de vue, il s'agit d'en connaître et d'en maîtriser les effets: l'échange avec le chercheur peut être perçu comme une intrusion par les enseignant(e)s, l'objet de la recherche peut être interprété en fonction des représentations que les enseignant(e)s se font des attentes du chercheur, le chercheur peut, sans le vouloir, imposer sa propre règle du jeu. Cette première relation d'enquête nécessite une écoute active entre les partenaires mais également une méthodologie rigoureuse.

Dans le cadre de notre recherche, le choix des textes a été une étape cruciale. Il s'est fait en fin d'année scolaire lors d'une séance avec trois des quatre enseignantes qui participeront au projet. La séance avait pour but

de présenter la recherche et le dispositif prévu et surtout de négocier le choix des textes avec les enseignantes. J'ai² soumis aux trois enseignantes un premier choix élaboré sur la base du plan d'études vaudois, du catalogue de la BPT³, ainsi que sur les suggestions et conseils d'enseignant(e)s chevronné(e)s. Cette liste – ouverte – de lectures possibles a constitué la base de discussion. Y figuraient: Sepulveda, *Le vieux qui lisait des romans d'amour*; Sepulveda, *Yacaré*; Roblès, *Montserrat*; Rivas, *La langue des papillons*; Maupassant, *Histoires fantastiques*; Cendrars, *L'or*; Ramuz, *Farinet*; Wassermann, *L'or de Cajamalca*; Laborit, *Le Cri de la Mouette*. Il est ressorti de la discussion que les enseignantes souhaitent aborder avec leurs classes: *Candide* de Voltaire, présenté comme un choix arrêté; *Le Cri de la Mouette* de Laborit ou *L'éloge de la faiblesse* de Jollien, encore à décider. Le choix du texte court d'un genre pouvant intéresser l'école a été reporté à la rentrée scolaire et c'est finalement «*La dictature délire l'homme*» de J. Pilet qui a été retenu. Malgré plusieurs contacts pris, il n'a pas été possible de trouver un(e) quatrième enseignant(e) qui soit d'accord de lire *Candide* dans sa classe de 9^e (élèves de 15 à 16 ans), ce texte étant considéré comme trop ardu ou sans intérêt pour les élèves. La quatrième enseignante qui a participé à la recherche a choisi *La Fée carabine* de Pennac.

Le rôle des enseignantes a été central dans le choix des textes, l'important étant d'observer les pratiques habituelles des classes. Ce choix a ouvert un espace de négociation qui a conduit à revoir le contrat de recherche en raison de l'impossibilité de trouver un(e) quatrième enseignant(e). La planification initiale qui prévoyait des observations en début, milieu et fin d'année scolaire s'est également adaptée à la planification des enseignantes, ce qui a eu pour conséquence que les observations se sont déroulées entre février et mai 2005. L'ajout d'un cinquième texte *De l'horrible danger de la lecture* de Voltaire, donné en préalable à la lecture de *Candide* mérite également d'être signalé. La dynamique induite par le choix des textes par les enseignantes met en évidence le fait que le dispositif de recherche est un construit entre les partenaires de la recherche et non un donné du chercheur.

2 La relation d'enquête appelle l'implication personnelle, c'est en ce sens qu'il fut entendu l'usage qui est fait ici de la première personne du singulier.

3 Les statistiques de prêt nous ont été aimablement fournies par Madame Pascale Auclair, responsable du service des «Lectures suivies» à Bibliomedia Suisse, à Lausanne.

- La *préparation des données* par le biais de la transcription des leçons et des entretiens. La présentation des transcriptions oriente la manière dont le lecteur se les approprie, en particulier par l'ajout de textes de présentation pour diriger son regard (sur les conditions sociales, la formation et les expériences professionnelles par exemple dans le cas des entretiens conduits par Bourdieu), par l'insertion de titres et de sous-titres et, de manière plus générale, par le choix des conventions de transcription.

Les conventions de transcription (*cf.* annexe I) que j'ai utilisées sont les mêmes que celles élaborées par les membres du GRAFE (groupe de référence pour l'analyse du français enseigné) sur la base d'autres codes (Gadet, 1989). Dans ces transcriptions, les dimensions prosodiques (intonation, rythme, accent, tessiture, etc.) ne sont prises en compte que si elles semblent significatives pour la compréhension du protocole. Les dimensions gestuelles, la disposition spatiale des acteurs, leurs déplacements, le matériel et sa disposition sont intégrés dans la mesure où ils sont considérés comme pertinents pour la compréhension de la médiation de l'objet par l'enseignant(e).

- La *construction scientifique du discours* est établie de manière à livrer les éléments nécessaires à sa propre explication avec une visée d'objectivation. Pour Bourdieu, «comprendre et expliquer ne font qu'un» (1993, p. 910). La compréhension s'exerce dans la manière de présenter le dispositif d'observation, de le mener à bien en sorte que la situation ait un sens pour l'enquêté. Cette connaissance préalable est nécessaire à la validation de l'observation. Elle va de pair avec une attention à autrui et une ouverture oblatrice: il s'agit de «comprendre à la fois dans l'unicité et dans la généralité et [de] crever l'écran des mots communs» (p. 912). Dans le cas des observations en classe, cela implique la mise au jour des structures immanentes aux interactions didactiques tout en rendant compte de la complexité singulière des actions et réactions (p. 916). Il s'agit de dégager des constantes mais également des différences dans le processus de construction de l'objet enseigné.

Dans ce travail, la construction du discours scientifique s'est faite essentiellement à partir des séquences filmées en classe, de leur transcription et de leur mise en tableaux, sous la forme de synopsis. La lecture des séquences et leur analyse a requis la mise au point et l'usage d'un outil

spécifique à cette étude permettant une généralisation et une spécification des analyses, les genres d'activité scolaire. Les entretiens ont revêtu une fonction essentiellement organisationnelle, permettant de délimiter l'objet d'étude, d'établir les choix des textes et de fixer les rendez-vous.

- Le *travail d'écriture* vise à concilier des objectifs contradictoires: livrer tous les éléments nécessaires à l'analyse objective et à la compréhension des prises de position sans instaurer la distance objectivante qui réduirait les personnes à l'état de curiosité entomologique, adopter un point de vue aussi proche que possible sans se projeter dans cet *alter ego*, bref, donner l'apparence de l'évidence et du naturel à des constructions tout entières habitées par la réflexion critique. L'ordre de présentation des analyses vise à rapprocher dans le temps de la lecture des points de vue qui ont des chances de se retrouver confrontés dans l'existence et le groupement des variantes assure la représentativité des cas analysés. Ce travail comporte des risques, inhérents au fait que la mise par écrit, aussi littérale soit-elle, est toujours une traduction ou même une interprétation. Bourdieu (1993) relève à ce niveau deux types de contraintes: les contraintes de *fidélité* à ce qu'il s'est passé et des contraintes de *lisibilité* pour le destinataire. Les infidélités sont la condition d'une vraie fidélité (p. 921) du passage de l'écrit à l'oral qui tient compte des spécificités de l'oral, de la référence à des situations concrètes. Les transcriptions jouent un rôle dans cette démarche d'écriture: «capables de toucher et d'émouvoir, de parler à la sensibilité sans sacrifier au goût du sensationnel, [elles] peuvent entraîner les conversions de la pensée et du regard qui sont souvent la condition préalable de la compréhension» (p. 922).

Le travail d'écriture est un processus de longue haleine qui a conduit à la parution d'une thèse (Aeby Daghé, 2008) présentant les analyses de manière exhaustive. Ce travail a été repris sous une forme condensée, publiable, ce qui a entraîné des choix dans la présentation des données empiriques pour ne retenir que les analyses les plus significatives, les plus porteuses de sens pour la démonstration, dans une tension permanente entre lisibilité pour le destinataire et fidélité à ce qu'il s'est passé.

- La *publication de discours* liés à une situation, à un contexte d'énonciation spécifique avec une visée particulière peut faire courir au chercheur le risque de se faire le relais de leur efficacité symbolique, en

«laiss[ant] jouer librement le jeu de la lecture [...] construction spontanée; pour ne pas dire sauvage, [que] chaque lecteur fait nécessairement subir aux choses lues» (Bourdieu, 1993, p. 923). Face au refus de limiter la liberté du lecteur, Bourdieu propose une démarche d'intervention visant à fournir les moyens et instruments d'une «lecture compréhensive, capable de reproduire la posture dont le texte est le produit» (p. 923). Il évoque une «démocratisation de la posture herméneutique aux récits d'aventure ordinaires» (p. 923). Il s'agit là d'une attention à la réception du discours – sociologique ou didactique – mais aussi à la rigueur du point de vue, le propre du chercheur étant d'avoir un point de vue sur le point de vue et de le constituer comme tel en étant en mesure de prendre, en pensée, tous les points de vue possibles (p. 925).

C'est donc bien à ce souci de fournir au lecteur les moyens et instruments d'une telle lecture compréhensive que cette partie méthodologique s'efforce de souscrire. La réflexion de Bourdieu nous semble pertinente dans la mesure où elle restitue les dimensions sociales de la démarche de recherche. Elle répond à une contrainte d'extériorité par rapport aux objets de recherche qui existent réellement, antérieurement et indépendamment de la démarche d'analyse, selon la thèse chère à Vygotski (Bronckart & Friedrich, 1999).

DISPOSITIF SEMI-EXPÉRIMENTAL

Notre dispositif de recherche s'inscrit dans une démarche semi-expérimentale (Dufays, 2001 qui cite les recherches de Dabène et Quet, 1999; voir aussi, Dufays, 2006). Il implique la lecture des mêmes textes dans quatre classes du secondaire obligatoire. Par le contrôle de la variable «textes», il prétend interroger les contraintes du texte donné à lire, celles de la situation didactique et leur influence sur l'objet enseigné, ses processus de construction et ses transformations.

Conformément aux visées de notre recherche, le dispositif semi-expérimental permet d'opposer des pratiques de lecture portant sur des textes contrastés: des textes longs (*Candide ou l'optimisme*, *Le Cri de la Mouette*, *La fée carabine*) et des textes courts (*De l'horrible danger de la lecture*, «*La dictature délivre l'homme*»); des textes littéraires (*De l'horrible danger de la lecture*, *Candide ou l'optimisme*) versus paralittéraires (*Le Cri de la Mouette*, *La fée carabine*) et des textes d'un genre public pouvant intéres-

ser l'école («*La dictature délivre l'homme*»). Les textes fournis fonctionnent comme des réactifs pour étudier les activités qu'ils déclenchent et l'objet enseigné qui en résulte, référant à des pratiques d'enseignement qui, pour les unes – la lecture de textes littéraires –, sont inscrites dans la tradition scolaire et, pour les autres – la lecture de textes de genre divers –, ont plus récemment fait leur apparition dans les plans d'études. Ces dernières correspondent aux pratiques de diversification de la lecture. Ainsi conçu, le dispositif de recherche comporte une dimension comparative entre différents objets – pour ne pas céder au risque «d'avaliser les objets les plus classiques, c'est-à-dire les plus répandus, les mieux 'fixés' par les traditions scolaires» (Reuter, 2006) – et entre différentes classes. Les enseignantes ne sont donc pas des variables de notre dispositif mais des instruments de vérification de nos hypothèses.

Evaluer le dispositif de recherche à l'aune des cinq critères de validité de la recherche qualitative définis par Huberman et Miles (1991) implique d'interroger sa validité, sa fiabilité, sa généralisabilité, sa transparence et sa pertinence sociale. Voyons ce que nous pouvons en dire.

Validité: la recherche a tenté de manipuler des variables indépendantes – la longueur des textes, la sédimentation des discours à l'œuvre à leur propos (variable partiellement manipulée qui est liée au choix des textes) – perçues comme déterminantes dans la construction de l'objet enseigné qui constituait la variable dépendante. Les variables d'ordre institutionnel ou sociologique n'ont pas été prises en compte, sinon que les classes observées étaient toutes du même degré scolaire et se trouvaient, pour trois d'entre elles, dans le même établissement scolaire. La quatrième classe provenait d'un établissement situé dans la même région de Suisse romande.

Fiabilité: la démarche de conceptualisation de la recherche paraît reproductible. Ce critère a joué un rôle important dans la mise en place du dispositif puisque, devant les difficultés à trouver un(e) quatrième enseignant(e) qui soit d'accord de travailler *Candide* avec sa classe, nous avons décidé d'intégrer un quatrième texte au dispositif prévu initialement.

Généralisabilité: les descriptions et la théorie ont été conçues pour avoir un certain degré de généralisabilité mais les variables liées aux spécificités des textes à lire ainsi qu'au public – des classes de neuvième année (élèves de 15 à 16 ans) de niveau secondaire à exigence élevée dans le canton de Vaud – doivent également être prises en compte. Un gage de

généralisabilité apparaît dans la comparaison entre les textes mais également dans les critères de choix des textes laissés aux enseignantes, liés au hasard des contraintes didactiques.

Transparence: le cadre théorico-méthodologique ainsi que les méthodes utilisées tout au long de la recherche sont précisés. Il s'agit de montrer les espaces de négociation laissés aux partenaires de terrain dans le choix des textes. En ce sens, les modifications apportées au dispositif initial, liées au choix des textes, à leur lecture en classe, font partie de la recherche.

Pertinence sociale: la pertinence sociale a trait à l'adéquation de la recherche au milieu et aux questionnements spécifiques de ce milieu. Notre recherche s'efforce de s'astreindre à cette ultime contrainte grâce à un cadre théorique didactique sociohistorique cherchant à appréhender un objet d'enseignement aux contours flous.

RECUEIL DES DONNÉES

POPULATION ET CONTRAT DE RECHERCHE

Nous avons observé quatre enseignantes – que nous prénommerons Sarah, Julie, Maud et Muriel – travaillant depuis plusieurs années avec des classes de neuvième année (dernier degré de la scolarité secondaire obligatoire) de niveau pré-gymnasial du canton de Vaud. Leur participation à la recherche a fait l'objet d'un contrat explicite comprenant les termes suivants:

- sélectionner trois textes lors d'une séance collective enregistrée;
- enseigner selon ses habitudes mais à partir des textes préalablement choisis en permettant à la chercheuse d'enregistrer les leçons;
- accorder un entretien avant (sur l'objet à enseigner, sur l'anticipation de choix didactiques quant aux matériaux, démarches, etc.) et après (sur la justification de la démarche) chaque séquence.

CONSIGNE ET CONDITIONS D'OBSERVATION

La consigne donnée aux enseignantes était la suivante: il s'agissait de bâtir un enseignement autour des textes suivants: *Candide*, *Le Cri de la Mouette* et un autre texte court appartenant à un genre pouvant intéres-

ser l'école. Les enseignantes devaient enseigner selon leurs pratiques habituelles, en avertissant l'observatrice à chaque fois qu'elles abordaient ces textes. Dans le cas de Muriel, une consigne identique a été donnée mais qui ne concernait qu'un texte, *La fée carabine* de Pennac. Aucune formation préalable n'a été proposée.

Le tableau ci-dessous présente une vision synthétique du nombre de périodes d'enseignement par texte pour chacune des enseignantes (pour le détail des observations, voir annexe II):

Tableau 1. Le nombre de périodes d'enseignement par texte et par enseignante

Textes	<i>Horrible danger</i>	<i>Candide ou l'optimisme</i>	<i>Cri de la Mouette</i>	Editorial de Pilet	<i>La fée carabine</i>
Nb de périodes (dont enregistrées)					
Sarah	3	9 (8)	4	2	-
Julie	2	17 (12)	3 (2)	2	-
Maud	1	14 (12)	4	2	-
Muriel	-	-	-	-	7

MODALITÉS TECHNIQUES D'OBSERVATION

ENREGISTREMENTS

Nous avons procédé à des enregistrements audiovisuels de toutes les unités d'enseignement à propos des textes retenus. La procédure a impliqué la présence de la chercheuse en classe de manière à assurer une sélection optimale des informations enregistrées et un suivi auprès des enseignantes.

L'équipement audiovisuel est constitué d'une caméra numérique fixe, d'un microphone numérique sans fil placé sur l'enseignante et relié à un lecteur/enregistreur MP3. Ce système assure un maximum de discrétion dans la classe et évite tout déplacement intempestif de l'observatrice. Le microphone sans fil permet de capter les propos de l'enseignante et des élèves qui s'adressent à elle, notamment lors du travail de groupe. Un lecteur/enregistreur d'appoint, équipé d'un microphone, est disposé sur le bureau de l'enseignante.

Lors des enregistrements, la caméra est installée dans la première moitié de la classe, côté fenêtre, de manière à filmer l'enseignante et un maximum d'élèves. La procédure technique du «zoom» est utilisée pour garder traces de ce qui figure au tableau noir, des productions des élèves et/ou de matériel utilisé, ou pour mettre en évidence des détails d'expressions faciales et corporelles des interactants ainsi que pour suivre les déplacements de l'enseignante lors du travail de groupe.

c = caméra
md = minidisk
E = micro sans fil

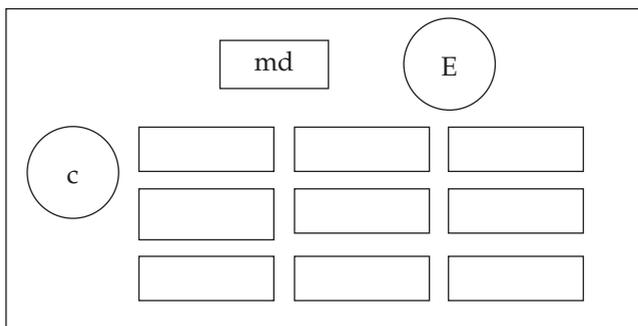


Figure 1. Les enregistrements en classe

Le matériel utilisé en classe (fiches, textes lus, moyens audio et vidéo) est systématiquement recueilli. Les écritures au tableau noir, au rétro-projecteur ou sur d'autres supports sont filmées.

ENTRETIENS

Les enregistrements des leçons sont précédés et suivis d'entretiens semi-directifs avec les enseignantes. Outre la séance de négociation des textes avec Sarah, Julie et Maud qui a fait l'objet d'un enregistrement audio (pour une analyse, voir Aeby Daghe, 2006), des entretiens ont été conduits avant et après chacune des séquences enregistrées.

Les entretiens préalables ont permis de mettre en place les conditions pratiques et matérielles des enregistrements mais également de recueillir des informations sur les enseignements déjà dispensés dans le domaine de la lecture et de la littérature, les ressources mobilisées, les choix quant à la conduite de la séquence.

Les entretiens à la suite des séquences ont été l'occasion de poser un regard rétrospectif sur ce qui a été fait (les tâches proposées) et sur le déroulement de la séquence, les points de résistance ou d'intérêt rencon-

trés. Ces entretiens ont une fonction essentiellement organisationnelle. Ils permettent le bon déroulement des observations et informent sur la cohérence écologique au niveau du choix des textes et des activités conduites.

TRAITEMENT DES DONNÉES

Après l'enregistrement des séances, le contenu des cassettes est compressé en format MPEG et transféré sur CD-ROMs. La compression en format MPEG permet leur exploitation par le logiciel Transana de l'Université du Wisconsin (<http://www.transana.org>). Ce logiciel met en regard les images filmées et la transcription dans deux fenêtres contigües. Les images et la transcription sont mises en correspondance grâce à l'insertion de repères temporels, ce qui facilite la recherche de passages spécifiques lors de la transcription ou de l'analyse de données.

DOCUMENTS PRÉPARATOIRES

Les documents préparatoires à l'analyse constituent la première étape d'une démarche qui vise à rendre les documents compréhensibles. Il s'agit ici, à côté des transcriptions sur lesquelles nous ne revenons pas, de l'établissement des synopsis des séquences.

SYNOPSIS

Nous présentons ici les étapes impliquées par l'établissement des synopsis des séquences (Schneuwly, Dolz & Ronveaux, 2006) en insistant sur le rôle qu'a joué le concept de genre d'activité scolaire présenté au chapitre 1 dans leur élaboration. Nous précisons successivement la visée d'un tel outil, les conditions de son établissement, les critères qui ont présidé à la délimitation de ses unités, sa présentation graphique et la manière dont nous avons résolu la prise en compte du travail à domicile dans les synopsis.

Dans l'élaboration des synopsis, la notion de genre d'activité scolaire – qui part de l'hypothèse que les enseignants disposent de formes/ contenus stables à disposition dans la discipline scolaire pour aborder les textes – a permis de formaliser la délimitation et l'étiquetage des unités englobantes. Cette formalisation a conduit, au niveau méthodologique, à compléter et à contrôler la démarche de type *bottom up*

adoptée par Schneuwly, Dolz et Ronveaux (2006) par une démarche de type *top down*. Cette dialectique entre micro et macro analyse nous a conduit à:

- regrouper des activités qui ont un «air de famille»;
- identifier un nombre limité de niveaux englobants (niveau 1) – nombre qui peut être élargi mais certainement pas infiniment en fonction du corpus à disposition – relativement à l’objet en jeu dans les leçons de lecture / littérature;
- délimiter ces niveaux englobants (niveau 1) à partir des niveaux qui les constituent et les caractérisent (niveau 2 et 3).

Ce mouvement rend visibles les multiples strates dont se compose l’objet d’enseignement. Il montre l’intérêt descriptif et explicatif de la notion de genre d’activité scolaire pour dépasser l’impression de diversité qui se dégage des interactions didactiques, tout en prenant en considération leur caractère labile et leur capacité à intégrer les nouveautés qui interviennent dans l’organisation de la discipline scolaire. Nous présentons au chapitre 4 les résultats de nos analyses qui mettent en évidence l’existence de douze GAS pour enseigner la lecture/littérature.

Concentration et comparaison des données

Le terme de synopsis est emprunté au domaine de l’audiovisuel. Tout comme, au cinéma, le résumé du scénario décrit les grandes lignes de l’histoire et permet au producteur et au réalisateur potentiels, aux acteurs pressentis de se faire une idée globale du thème et de l’évolution des personnages, le *synopsis* est un outil de traitement et de concentration des transcriptions des séquences d’enseignement. Il permet de saisir les principales caractéristiques du fonctionnement de l’objet en classe, les contraintes contextuelles et les dispositifs didactiques qui interviennent dans sa construction. Toutefois, contrairement à l’usage du terme au cinéma, le *synopsis* est utilisé en vue d’un traitement *a posteriori* de données qui ont préalablement fait l’objet d’une transformation sous la forme de leur mise en texte dans les transcriptions. C’est donc la dimension comparative de l’outil qui prévaut, selon une acception plus récente du terme «parfois utilisé au sens large, pour désigner une courte présentation d’un sujet quelconque, notamment quand il possède plusieurs versions similaires: livre, pièce, science, objet d’enseignement, etc.» (<http://fr.wikipedia.org/wiki/Synopsis>).

Dans la démarche compréhensive/explicative adoptée, le *synopsis* est un outil de prise de distance par rapport aux différents textes préalablement élaborés – les interactions orales entre enseignant(e) et élèves, les transcriptions, les documents distribués aux élèves. Il permet d'extraire des informations essentielles et de reformuler des éléments sélectionnés en fonction des objectifs de la recherche. En prenant la séquence comme une unité d'ensemble, décrite dans ses aspects globaux pour en identifier les composantes, elles-mêmes découpées en composantes de niveau inférieur, emboîtées les unes dans les autres, le *synopsis* répond à un principe de cohérence théorico-méthodologique. Il part d'une vision holistique de la séquence tout en offrant la possibilité de rendre compte des contraintes d'ordre et de hiérarchie qui la régissent. L'analyse par niveaux situe les activités scolaires dans la séquence d'enseignement et met en évidence les relations de séquentialité et de hiérarchie entre les composantes de l'objet en jeu.

Délimitation des unités à trois niveaux

Le synopsis est élaboré à partir de la lecture de la transcription de la séquence, moyennant un travail sur le texte (annotation, soulignement) et une prise d'informations à partir de documents d'accompagnement, tels que le texte à lire, les manuels, les feuilles d'exercice, les projections au rétroprojecteur, les écrits au tableau noir, etc. L'établissement des synopsis comprend trois temps (voir sur ce point Schneuwly, Dolz & Ronveaux, 2006):

- la prise de connaissance de l'ensemble de la séquence dans sa linéarité dans une attitude d'attention flottante. L'annonce du plan de la séquence, les consignes et traces formelles de changements d'activité (marqueurs linguistiques, changement de dispositif) permettent un premier découpage séquentiel non encore hiérarchisé;
- après lecture du tout, établissement du niveau des activités, déclenchées par une consigne, qui peuvent être décomposées en fonction de leur importance et de leur structure interne;
- après définition des unités déclenchées par une consigne, un regroupement des unités séquentielles en unités superordonnantes (niveau 1) est effectué et les niveaux hiérarchiques attribués. Ce regroupement et son codage procèdent d'un mouvement interprétatif qui doit faire ressortir la logique d'action didactique.

La délimitation des unités s'est faite à trois niveaux: au niveau des «unités inférieures», déclenchées par une consigne, (niveau 3), au niveau des «unités englobantes» (niveau 1), au niveau des «unités intermédiaires» (niveau 2).

Niveau 1:

- du point de vue de *la mise à disposition de l'objet*: création d'un environnement en rupture avec le précédent. La notion d'environnement est à comprendre comme l'ensemble des éléments du dispositif matériel mobilisés qui délimite l'espace de travail: l'unité du texte en jeu, le mode de relation entre les unités du texte en jeu ou entre ces unités et l'intégralité du texte;
- du point de vue de *l'objet enseigné*: passage d'un objet à un autre objet; passage d'une composante de l'objet à enseigner à une autre et/ou changement de perspective sur l'objet;
- du point de vue de *l'activité finalisée du travail proposé aux élèves*: proposition et actualisation explicite d'un traitement différent de l'objet, nouvelle(s) tâche(s) de nature différente de celle(s) de l'unité précédente;
- du point de vue des *unités intermédiaires* (niveaux 2 et 3) qui le constituent et de leur enchaînement selon des schèmes caractéristiques.

Niveau 2:

- du point de vue de l'activité constante finalisée avec un but précis (lire, produire, analyser) regroupant une ou plusieurs tâches de niveau 3;
- du point de vue de la constance du point de vue du milieu;
- du point de vue de la forme de travail.

Niveau 3

- du point de vue de la présence d'une consigne;
- du point de vue du recours à un support matériel spécifique;
- du point de vue de la forme de travail (frontal, activité individuelle ou collective).

Représentation graphique

Le synopsis présente, sous forme tabulaire (pour un exemple, voir annexe II), un enchaînement de leçons qui portent sur un même objet – un texte à lire – présenté dans le but d'en reconstituer la logique d'ensemble. En ce sens, il représente matériellement l'unité d'analyse

«séquence d'enseignement» en fonction d'un découpage séquentiel – indépendant de la périodisation de l'organisation scolaire – et d'une organisation hiérarchique qui correspond au nombre de niveaux contenus dans chaque niveau englobant. Ces niveaux sont codés par des chiffres en fonction de leur organisation séquentielle et hiérarchique:

$x / x-y / x-y-z / x-y-z-w.$

Tableau 2. Une représentation schématique du synopsis

	SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT									
Niveau 1										
Niveau 2										
Niveau 3										
Niveau 4										

Aux niveaux 1 et 2, l'analyste utilise la forme nominale d'un verbe pour rendre compte de l'action de l'enseignant. Aux niveaux 3 et 4, c'est la forme infinitive d'un verbe d'action, sur la base d'une analyse lexicale des termes utilisés par les enseignantes pour donner les consignes (voire, dans certains cas très rares, par les élèves), qui est utilisée. Le niveau 4 permet de distinguer des modalités de réalisation d'une même action (travail individuel ou collectif, par exemple). Enfin, le résumé narrativisé rédigé sous la forme d'un récit à l'aide de phrases complètes crée une cohérence fictive entre les éléments retenus.

Le tableau est complété par trois colonnes: une première situe le niveau présenté dans la temporalité de la séquence; une deuxième précise les formes sociales de travail mises en œuvre (G: travail de groupe; I: travail individuel de l'élève; LHV: lecture à haute voix; M: discours magistral; Q: échange de questions/réponses). Enfin, une dernière colonne détaille le matériel utilisé par l'enseignante et par les élèves.

Le dernier point concerne les phénomènes qui rompent la logique linéaire de la séquence et perturbent le codage hiérarchique: il s'agit essentiellement des moments de décrochement du cours de la leçon, en relation plus ou moins forte avec l'objet enseigné (inserts), de moments

d'ouverture de la leçon permettant la mise en place d'un dispositif ou la présentation d'un programme (transition). Ces événements sont insérés dans le tableau avec le code 0 en italique. Un des phénomènes les plus massifs de rupture temporelle tient au fait que la séquence se déploie en classe mais également en dehors, sous la forme de lecture à domicile de chapitres, voire de l'ensemble d'un texte. Il s'agit là d'un effet de la longueur des textes à lire sur l'objet enseigné. Cette dimension a été prise en compte par l'insertion et la codification d'un niveau 0, décliné en fonction des trois niveaux du synopsis pour désigner les activités et tâches effectuées à domicile, et inséré dans la représentation hiérarchique de la séquence, soit:

$$x / x-0 / x-y-0 / x-y-z-0$$

TRAITEMENT DES UNITÉS D'ANALYSE

Deux axes fondent le traitement de nos unités d'analyse: d'une part, l'analyse des textes pour dégager les phénomènes transpositifs à l'œuvre, opérer des regroupements mais également les différencier et, d'autre part, l'analyse des interactions didactiques.

ANALYSE DES TEXTES

L'opérationnalisation du cadre didactique sociohistorique implique de rendre compte des processus de transposition à l'œuvre dans les discours sur les textes en référence aux critères de scolarisation des savoirs en fonction de leur caractère explicite, discutable et écrit (Schneuwly, 1995a). Elle conduit, conformément à ce qui a été présenté aux chapitres 1 et 2, à analyser les discours sur les textes, qu'ils émanent de la critique universitaire ou de la tradition scolaire, et la matérialité des textes.

Au niveau de la critique universitaire, nous retenons les analyses qui portent, soit sur le texte à lire, soit sur le genre. Il s'agit également de tenir compte des analyses qui ont trait à la réception de ces textes à travers l'histoire. Nous ne saurions prétendre ici à l'exhaustivité, raison pour laquelle nous avons privilégié les textes qui nous semblaient être des articles et ouvrages phares, non pas en raison de leur caractère avant-gardiste, mais plutôt en raison de leur accessibilité et de leur diffusion.

Au niveau de la tradition scolaire, nous prenons en compte les études portant sur la présence et l'exploitation de tel ou tel auteur dans les anthologies, les manuels scolaires en nous basant, dans la mesure du possible, sur les synthèses déjà effectuées. Nous avons également tenu compte des discours de la noosphère sur ces textes en dépouillant de manière systématique les revues de didactique du français telles qu'*Enjeux*, *Repères* ou *Pratiques*. Entrent également dans cette catégorie les colloques et actes de colloques portant sur des textes (par exemple les colloques sur le roman policier et ses personnages).

Au niveau de l'existence matérielle du texte, nous nous focalisons sur la matérialité du texte soumis aux élèves en tenant pour heuristique la distinction opérée dans le cadre des approches centrées sur la matérialité du texte (Chartier, 1985/2003; McKenzie, 1991) entre les instructions de lecture fournies par les procédures de mise en texte (ou consignes implicites et explicites de l'auteur) et les instructions de lecture portées par la forme typographique et qui relèvent de choix éditoriaux, pouvant suggérer des lectures différentes d'un même texte. Le tableau ci-dessous synthétise les sources utilisées.

Tableau 3. Les sources utilisées pour l'analyse des textes à lire

<i>Types de discours</i>	<i>Sources</i>
Discours de la critique universitaire	- revues spécialisées (par exemple <i>Voltaire and the 18th century</i>) - ouvrages et articles de référence principaux
Discours de la tradition scolaire	- revues de didactique (<i>Enjeux</i> , <i>Pratiques</i> , <i>Repères</i>) - ouvrages de didactique - actes de colloque en didactique
Matérialité du texte	- texte donné à lire aux élèves - études sur les petits classiques

L'analyse des textes choisis par les enseignants et des discours sur ces textes montre des oppositions entre:

- un «classique», *Candide*, qui a fait l'objet de nombreuses études, sur sa réception – d'abord populaire – donnant lieu à de nombreuses suites et autres adaptations théâtrales⁴, sur la double transposition, littéraire et romanesque et ironique que Voltaire a imposée au conte (Sareil, 1967; Starobinski, 1989) et, enfin, sur sa scolarisation en classe dans sa version intégrale, produit d'un long processus tout au long du XX^e siècle (de Beaudrap, de Grissac, Orioux, Revillon & Villoing, 2000; Halté, Michel & Petitjean, 1975; Petitjean, 1988; Sareil, 1982). Le livre à disposition des élèves, *Candide ou l'optimisme*, édité en 2002 par Hachette se range parmi les ouvrages à vocation scolaire appelés «classiques» (de Beaudrap *et al.*, 2000). Il présente en 256 pages la version intégrale du texte. Les notes, questionnaires et synthèses reviennent à de Lisle, la conception éditoriale à Lancrey-Javal. L'avant-texte est constitué d'un texte de présentation (pp. 5-6) et d'un dossier consacré à «Voltaire, auteur au siècle des Lumières» (pp. 8-22). L'après-texte comporte un dossier intitulé «Candide, un apologue au siècle des Lumières» qui s'étend sur une vingtaine de pages (pp. 231-250), un lexique d'analyse littéraire (pp. 251 à 252) ainsi qu'une bibliographie et une filmographie assortie des adaptations théâtrales de *Candide* (pp. 253-254). Une dernière page est consacrée aux crédits photographiques (p. 255). Le texte est accompagné de notes explicatives en bas de page ainsi que d'interventions du concepteur en fin de chapitres ou de groupements de chapitres sous la forme de questionnaires, de commentaires, de lectures analytiques et de lectures croisées ainsi que de travaux d'écriture. Les dossiers sont placés entre les chapitres 1 et 2 (pp. 29-40), 6 et 7 (pp. 62-73), 17 et 18 (pp. 122-132), 19 et 20 (pp. 149-159) et après le chapitre 30 (pp. 220-230). En tout 92 pages, signalées par un fond bleu, sont consacrées aux dossiers d'accompagnement. A celles-ci s'ajoutent la présentation, le lexique d'analyse littéraire, la bibliographie, la filmographie assortie des adaptations théâtrales de *Candide* et une page consacrée aux crédits photographiques. Le paratexte éditorial est donc important et fait de cet ouvrage un instrument au service d'une lecture scolaire.

4 Le lecteur qui souhaite avoir davantage d'informations sur la réception du texte de Voltaire se référera avec profit aux études suivantes: Brenner, 1947; Emelina, 1981; Hofer, 1979; Kuhfuss, 1979; Mornet, 1922; Pomeau, 1959; Rustin, 1972; Thaker, 1967; Trenard, 1979; Vercruysse, 1977.

- un roman policier, *La fée carabine*, genre qui est toujours en quête d'un véritable statut dans le champ littéraire (Narcejac, 1975; Nicodème & Biville, 1998); depuis une trentaine d'années, le roman policier retient toutefois l'attention des didacticiens par le fait qu'il figure, dans la relation d'enquête, le parcours du lecteur dans le texte (Dolz & Schneuwly, 1995; Dubois, 1986; Halté, Michel & Petitjean, 1976; Lits, 1987, 1989; Masseron, 1994; Reuter, 1992a; Schneuwly & Dolz, 1998). On peut donc faire l'hypothèse que les enseignantes disposent d'outils génériques pour aborder ce texte sans qu'il n'y ait une tradition de discours qui lui soient propres.
- un écrit autobiographique, *Le Cri de la Mouette*, qui, même si l'autobiographie a fait l'objet de travaux universitaires d'importance (Lejeune, 1975; Starobinski, 1970), semble rester en marge de la tradition scolaire même s'il est présent dans les revues spécialisées (*Pratiques*, 1985) et dans les pratiques (Denizot, 2006, 2011): peut-être faut-il y voir la trace d'une circulation des écrits issus des lectures personnelles sur le terrain scolaire?
- *De l'horrible danger de la lecture* de Voltaire, reconnu comme classique par son insertion dans les *Mélanges* qui consacrent la valeur de l'œuvre de Voltaire et dont la tradition scolaire s'est emparée. Il figure, en effet, dans plusieurs manuels scolaires, incarnant l'esprit des Lumières et le procédé de l'ironie, souvent travaillé dans sa forme du XVIII^e siècle. Ce texte a cependant subi, par son insertion dans le manuel *Français 3^e. Séquences et expression* chez Belin (Fix-Combe, 2003) (voir annexe IV), des modifications importantes dans sa matérialité: par l'ajout d'un paratexte comprenant une notice biographique avec représentation d'une gravure de l'auteur, des notes de bas de page, et par la modification du texte et par la suppression non signalée des dimensions jussives du décret au profit de ses dimensions argumentatives en vue d'un travail sur l'argumentation par l'ironie (pour une analyse détaillée voir Aeby Daghé & Schneuwly, 2012).
- «*La dictature délivre l'homme*», un texte journalistique court paru dans l'Hebdo sous la plume de J. Pilet, et relevant d'un genre peu didactisé, la chronique, même si la lecture de la presse a une place à l'école (Agnès & Croissandeau, 1979; Agnès & Savino, 1988; Angenot, 1982; Bayet-Lindenlauf, 1992; Delahaut, 1992; Gruselin, 1990; Schreuer-Halmes, 1992). Il est présenté aux élèves sur une feuille A4 correspondant à une photocopie de la page de l'hebdomadaire concerné et

donc séparé de son lieu social, la presse (voir annexe V). Il est toutefois possible de le rattacher à la tradition d'enseignement de l'argumentation écrite en fin de scolarité obligatoire.

Il est ainsi possible d'opposer des textes courts (*De l'horrible danger de la lecture*; «*La dictature délivre l'homme*») à des textes longs (*Candide ou l'optimisme*; *La fée carabine*; *Le Cri de la Mouette*), des textes bénéficiant d'une tradition de commentaires (*Candide ou l'optimisme*; *De l'horrible danger de la lecture*) à des textes en voie de bénéficier d'une telle tradition (*La fée carabine*), et enfin, à des textes n'en bénéficiant pas (*Le Cri de la Mouette*; «*La dictature délivre l'homme*»).

ANALYSE DES SÉQUENCES

L'analyse des séquences d'enseignement est intrinsèquement liée à la conceptualisation des genres d'activité scolaire pour au moins deux raisons. La première est que les genres d'activité scolaire constituent des éléments transversaux aux séquences permettant de rendre compte des constantes et des spécificités de la lecture scolaire des textes présentés ci-dessus. Autrement dit, les synopsis permettent de dégager, au niveau 1, des activités qui ont un air de famille et peuvent être considérées comme des genres d'activité scolaire. Ces genres d'activité scolaire se retrouvent dans différentes séquences d'enseignement et fonctionnent ainsi comme des outils de comparaison.

La deuxième raison est que les genres se distribuent dans les séquences d'enseignement et que cette distribution, rendue visible dans les synopsis, dit quelque chose de la progression de l'objet enseigné dans le temps didactique. Leur articulation offre donc un point d'observation privilégié pour rendre compte des processus de construction de l'objet enseigné qui nous intéressent.

Un tel postulat oriente nos analyses vers l'étude des fonctions assumées par différents regroupements de genres d'activité scolaire – ou plutôt de leurs manifestations empiriques (des GAS) – dans les séquences. Sur cette base, la suite de nos analyses se présente en trois étapes:

- la constitution des GAS et l'analyse de leur répartition dans les séquences en fonction des textes à lire (cf. chapitre 4). Cette première étape relève de notre hypothèse selon laquelle les genres d'activité scolaire constituent des outils de description des composantes en jeu

lors de l'enseignement de la lecture/littérature et de leur variation en fonction des textes à lire;

- l'analyse de la construction de l'objet enseigné «lecture/littérature» dans le temps didactique du point de vue de la répartition des GAS dans les séquences (*cf.* chapitre 5) et des formes de progression entre appropriation et commentaire (*cf.* chapitre 6). Cette deuxième étape est en lien avec l'élaboration d'un modèle didactique de la lecture/littérature;
- la mise à l'épreuve de ce modèle de la lecture/littérature en fonction du statut et de la longueur des textes à lire (*cf.* chapitre 7).

TROISIÈME PARTIE

ÉTUDES EMPIRIQUES:

ÉLABORATION ET MISE À L'ÉPREUVE DU MODÈLE DIDACTIQUE DE LA LECTURE/LITTÉRATURE

La lecture scolaire, si l'on veut bien excuser cette apparente tautologie, ne peut-être que scolaire.

Veck, 1997, p. 74

Encore faut-il prendre en compte la construction du signe et du sens à sa base: là interviennent en effet des phénomènes temporels curieux, créant une temporalité feuilletée, hétérogène, syncopée, qui conteste fortement la représentation dominante du temps, linéaire et simpliste.

Picard, 1989, p. 39

CHAPITRE 4

DOUZE GAS POUR ENSEIGNER LA LECTURE/LITTÉRATURE

Le présent chapitre est consacré à une présentation des douze GAS que nous avons dégagés de l'analyse des synopsis des séquences enregistrées. Après une illustration de chacun des GAS répartis en fonction de trois modes d'approche du texte (appropriation, commentaire et discours sur la production et la réception du texte), nous proposons une quantification de ces GAS en fonction de leur répartition selon les textes lus en classe.

DOUZE GAS ET TROIS MODES D'APPROCHE DU TEXTE

Nos analyses de l'ensemble des séquences d'enseignement enregistrées ont conduit à dégager douze catégories d'unités englobantes au premier niveau du synopsis, ce qui constitue un premier résultat de notre recherche et un point de départ pour la suite de nos analyses. De ce point de vue, c'est bien l'élaboration du synopsis qui, par un mouvement inductivo-déductif de va-et-vient entre les différents niveaux d'analyse, a permis la stabilisation de ces douze unités que nous appréhendons comme des GAS, des manifestations empiriques du concept de genre d'activité scolaire (pour une présentation détaillée des modalités techniques de constitution des GAS, voir Aeby Daghé, 2009a). Notons que cette liste ne saurait être exhaustive: l'analyse d'un corpus élargi conduirait sans aucun doute à la compléter.

Tableau 4. Douze GAS (unités de niveau englobant)

1. l'explication de texte
2. le débat interprétatif

3. la discussion thématique
4. l'étude de dimensions de grammaire textuelle
5. la formulation d'avis personnels sur le texte
6. la mise en réseau
7. la présentation de texte
8. le travail sur la compréhension
9. le résumé
10. la lecture à haute voix
11. la production de texte
12. la lecture à la maison

Ces douze GAS comprennent des unités intermédiaires, délimitées en fonction d'un double critère relatif aux dimensions de l'objet enseigné et aux modalités d'actions qui leur sont relatives. Ces unités intermédiaires, correspondant au niveau 2 du synopsis, désignées par la forme verbale du verbe, se distribuent différemment selon les genres d'activité scolaire. Nous avons par exemple recensé: la contextualisation et le résumé du passage; le questionnement sur les points incompris du texte; la saisie de l'idée principale du texte; l'observation de la matérialité du texte, etc.

Enfin des catégories d'unités de niveau inférieur, correspondant au niveau 3 du synopsis, ont été répertoriées sur l'ensemble des séquences. Les regroupements ont été établis en fonction des actions en jeu: classer des éléments du texte, comparer des caractéristiques du texte, mettre par écrit, etc.

En accord avec notre approche sociohistorique des interactions didactiques, nous avons cherché à situer les GAS dans une organisation disciplinaire. Nous les avons ainsi regroupés en trois ensembles, correspondant aux trois modes d'approche du texte – *l'appropriation*, le *commentaire* et les *discours sur la production et la réception du texte* – évoqués au chapitre 1. Cette conception élargit la conception dichotomique de la discipline proposée, entre autres, par Veck (1997), selon laquelle:

l'action de l'enseignant semble osciller entre deux pôles, celui de la tradition humaniste et celui de la «technicité» contemporaine. La question se pose de savoir dans quelle mesure approche humaniste et approche «technicienne» se confortent, ou s'excluent. Tout au plus fera-t-on remarquer qu'il est rare de voir les deux points de vue cohabiter à l'intérieur d'un même questionnaire. Nous sommes en présence de dichotomies structurantes de la discipline, que l'Ecole et chaque enseignant se trouve sommé de gérer. (p. 63)

A ces trois approches correspondent des modes d'accès au texte, des régimes de fonctionnement de l'objet enseigné et des postures de l'enseignant et des élèves différents. Nous n'excluons d'ailleurs pas la possibilité d'autres modes d'approche, en fonction des degrés de la scolarité par exemple, même si le fait que ces modes d'approche relèvent de l'organisation de la discipline rend cette éventualité peu probable, en ce qui concerne la fin de la scolarité obligatoire, du moins. Voici la répartition des GAS que nous proposons et que nous présentons en détails dans les pages qui suivent.

Tableau 5. Répartition des GAS selon trois modes d'approche du texte

<i>Appropriation du texte</i>	<i>Commentaire du texte</i>	<i>Discours sur la production et la réception du texte</i>
Lecture à domicile	Explication de texte	<i>Réception</i>
Lecture à haute voix	Travail sur la	Mise en réseau
Résumé du texte	compréhension	Présentation du texte
	Etude des éléments de	<i>Production</i>
	grammaire textuelle	Débat interprétatif
		Discussion thématique
		Expression des avis
		sur le texte
		Production d'un texte

Au mouvement descendant qui a présidé au regroupement des GAS en trois modes d'appropriation du texte se superpose un mouvement ascendant, qui part de la mise en œuvre de l'objet enseigné en classe. Il s'agit du principe organisateur de la première partie de ce chapitre, consacrée à une présentation et à une illustration des GAS de notre corpus relevant de l'appropriation, du commentaire et, enfin, des discours sur la production et la réception du texte.

APPROPRIATION DU TEXTE

L'appropriation du texte porte essentiellement sur les contenus du texte ou, pour les récits, sur la *diégèse*, incluant l'intrigue et l'univers spatio-

temporel où les personnages évoluent (Genette, 1972, p. 72). L'appropriation implique un mode de fréquentation du texte que l'on peut rapprocher du *frayage*: il s'agit d'une première lecture qui ouvre la voie, en piétinant et/ou en repoussant les obstacles. Genette (1972) parle de parcourir, de traverser un texte comme une route ou un champ (p. 78). «Frayer la voie à quelqu'un» prend le sens figuré de lui permettre de réaliser son projet en levant les premières difficultés. En psychologie, le terme est repris par analogie avec son emploi médical, au sens de passage, cheminement facilité du fait de son itération. Nous retenons de ces définitions les éléments suivants:

- le découpage du texte en fonction d'ensembles plus larges que de simples extraits ou fragments;
- l'ordonnancement exhaustif d'éléments qui constituent un tout;
- l'importance des contenus et, pour les récits, de l'intrigue et de l'univers spatio-temporel;
- la progression ou le parcours linéaire et continu dans le texte qui ne s'arrête pas sur les obstacles (mais les piétine ou les repousse);
- la médiation ou l'aide d'autrui sur le modèle de l'imprégnation;
- l'itération, la répétition.

L'unité de base est le texte, tenu par des principes d'unité et de cohérence. Ce qui est visé, c'est la solidité des liens qui unissent les différentes parties (du texte et de l'activité de lecture), rappelant que «le livre est un peu plus tenu qu'on ne le dit souvent aujourd'hui par la fameuse *linéarité* du signifiant linguistique, plus facile à nier en théorie qu'à évacuer en pratique» (Genette, 1972, p. 78). L'appropriation du texte a également trait à la *présentification* de l'objet enseigné, au sens où Schneuwly (2002) la définit: elle correspond à la construction de la situation didactique pour assurer l'existence et la présence de l'objet enseigné pour tous les élèves. Elle se décline en fonction de trois GAS: la lecture à domicile, la lecture à haute voix et le résumé. Nous les présentons de manière détaillée dans les pages qui suivent.

LECTURE INDIVIDUELLE A DOMICILE

La *lecture individuelle à domicile* s'inscrit dans un temps et un lieu qui échappent pour partie au contrôle de l'enseignant. De ce point de vue, elle relève d'une fiction didactique – le cheminement individuel dans le

texte – nécessaire au bon fonctionnement de la séquence d’enseignement. Elle porte le plus souvent sur des ensembles sélectionnés par l’enseignant en fonction d’un découpage par lignes, pages ou chapitres, suivant en général la structure narrative. La *lecture individuelle à domicile* implique donc, en principe, une progression linéaire. Même si la *lecture à domicile* tend à mimer le rythme d’une lecture personnelle, elle n’en est pas moins une lecture scolaire, accompagnée de tâches spécifiques, astreinte au respect du rythme de la lecture en classe. A cette fin, la *lecture à domicile* peut impliquer la relecture partielle des chapitres à étudier dans le but de synchroniser les différents temps de lecture, marquant la possibilité d’une forme de répétition ou d’itération propre à ce mode d’appropriation du texte. On peut rattacher cette lecture progressive, par tranches de chapitres, à un contrôle permanent de la réception du texte mais aussi, peut-être, à une volonté de retrouver, en classe, le plaisir de la découverte de l’intégralité d’un texte, sur le mode de la lecture privée.

Dans l’exemple ci-dessous la référence scolaire est marquée par l’importance accordée à la relecture nécessaire à la compréhension :

E: et puis vous me lisez aussi/toujours pour jeudi/simplement la fin du chapitre trois/vous verrez que c’est pas très facile alors essayez de vous: crochez/lisez deux ou trois fois s’il faut/faites le travail qu’on fait ici c’est-à-dire tout seuls maintenant euh essayez vraiment d’être sûrs de comprendre: TOUT ce que dit ce texte/donc chapitre: trois fin du chapitre (4’) (Maud, *Candide*, 6/13, 35’30)¹

Cet extrait témoigne de la prégnance de la «mise en évidence des contraintes disciplinaires, qui se font jour jusque dans les modalités les plus immédiates de la prise de contact avec l’œuvre» (Veck, 1997, p. 74).

LECTURE À HAUTE VOIX

La *lecture à haute voix* est une forme de prise de contact avec le texte qui joue sur sa matérialité et, au-delà, sur celle des contenus d’enseignement et d’apprentissage (Dolz & Ronveaux, 2006). Elle fonctionne

1 La référence des transcriptions a été établie de la manière suivante: prénom fictif de l’enseignante, titre du texte (*Candide*, *Fée carabine*, *Cri de la Mouette*, *Horrible danger [de la lecture]*, *La dictature [délivre l’homme]*), numéro du fichier de transcription sur la totalité des fichiers enregistrés, repérage temporel.

comme une voie d'accès à la compréhension en rendant présents dans la classe les jeux de distance et de dédoublement propres, par exemple, à l'ironie voltairienne. Bien plus, elle matérialise une compétence dans la situation de lecture. En ce sens, elle favorise une forme de connivence culturelle.

Nous illustrons ce GAS à l'aide d'un exemple tiré de la lecture du chapitre 2 de *Candide* dans la classe de Maud qui s'étend sur 27 minutes. Après avoir fait rappeler le départ forcé de Candide du château de Thunder-ten-tronckh, pour avoir «bais[é] innocemment la main de la jeune demoiselle [Cunégonde] avec une vivacité, une sensibilité, une grâce toute particulière: leurs bouches se rencontrèrent, leurs yeux s'enflammèrent, leurs genoux tremblèrent, leurs mains s'égarèrent» (*Candide*, ch. 1), Maud entame la lecture à haute voix du début du chapitre 2. Par l'importance accordée aux dimensions prosodiques et kinesthésiques, elle théâtralise une posture d'énonciation impliquante qui est la marque de l'ironie. Au terme de sa lecture, elle demande aux élèves d'identifier ce qu'elle désigne sous les termes de «technique», «figure de style» ou encore «manière d'écrire». La première réponse d'un élève – des dialogues – est intéressante puisqu'elle pointe d'entrée de jeu des phénomènes énonciatifs. Mais ce qui importe avant tout c'est l'identification de l'ironie et le repérage des passages du texte concernés («alors cite-moi quelque chose de précis d'ironique»).

Après avoir fait dégager l'ironie et l'exagération, Maud demande de repérer à quelle guerre il est fait allusion. Elle rattache ainsi le propos ironique à un contexte historique, éloigné du lecteur actuel, mais qui fournit une clé d'accès à un horizon d'attente du texte:

E: [...] Voltaire ne veut pas nous parler précisément d'une guerre précise/ MAIS pour les gens de l'époque quand il dit ça ça veut dire quelque chose de précis c'est la guerre de Sept Ans [...] alors tout ça c'est des allusions/que les gens de l'époque pouvaient/comprendre/hein ils voyaient que on parlait de la guerre de Sept Ans quand on parlait ici: du: de la guerre entre les Bulgares et les Abares (Maud, *Candide*, 5/13, 28'30-29'30)

Les questions des élèves concernent essentiellement le contexte de publication du texte («mais en quelle année il a (écrit *Candide*?)»). Elles pointent une autre dimension de l'écriture ironique, qui cherche à contourner le danger:

- E: euh tu te souviens: euh//Per COMMENT il l'a publié Voltaire son livre
 Per: ben il l'a pas signé il a dit je sais pas il a dit que c'était quelqu'un d'autre mais les gens ils l'ont reconnu à son style
 E: il l'a voilà tout le monde le reconnaissait à son style/tout le monde savait que c'était lui mais on ne pouvait pas l'accuser il a écrit sous un pseudonyme pour que: onH n'ait pas trop d'ennuis hein donc de toute façon il en avait déjà pas mal et assez souvent (Maud, *Candide*, 5/13, 31'02-31'30)

La suite est basée sur la lecture à haute voix de la fin du chapitre 2 de *Candide* par une élève. Elle conduit au repérage des procédés de style, permettant de caractériser le ton du passage. Elle se présente comme une répétition de ce qui précède, si ce n'est que la lecture à haute voix est, cette fois, assumée par une élève.

Cette activité suit un mouvement complexe, offrant une variété de modes d'accès à l'ironie: par la lecture à haute voix qui met en évidence le ton du texte, par le repérage des procédés de style, par l'importance accordée au contexte historique, montrant la stratification de l'objet en jeu et la complexité du rapport au texte qui se construit. Il n'en reste pas moins que le principal mode d'accès au texte est sa matérialisation sous la forme de la lecture à haute voix. Dans le processus d'enseignement, elle semble liée à une manière de faire par imprégnation et modélisation (par la voix de l'enseignante puis des élèves) qui joue sur l'actualisation de l'ironie dans la classe.

RÉSUMÉ

Le résumé écrit (ou oral) porte sur la capacité des élèves à rendre compte de l'intrigue et de sa progression par unités de chapitres, dans le cas de *Candide*, ou relativement à l'ensemble du texte, dans le cas de *La fée carabine*.

Prenons l'exemple du résumé demandé par Maud après le chapitre 3 de *Candide*. Il implique de dégager les actions et les thèmes traités dans les chapitres 1 à 3. Les indications fournies par l'enseignante pointent différentes dimensions du résumé: son objet, qui relève de la saisie de la diégèse – les faits – et des thèmes, et sa finalité non pas d'approfondissement mais d'appropriation des contenus («pour que vous ayez bien en tête ce qu'il s'est passé jusqu'à maintenant»). Plus largement, l'activité semble trouver son sens dans la succession des résumés des différents

chapitres («vous ferez ça pour tous les chapitres les uns après les autres pis comme ça vous aurez un résumé de cette histoire») de manière à couvrir l'ensemble du livre.

Le résumé favorise une prise de distance par rapport à la lecture («dites-vous qu'est-ce qui s'est passé // dans le domaine des FAITS des actions (3') et qu'est-ce quiH de QUOI il traitait (4') au niveau du thème»). Il s'agit de repérer les faits importants et de dégager les thèmes des chapitres:

- Ens: quels thèmes est-ce que: vous vous souvenez qu'on avait vus lors du premier chapitre (5') oui
 él: euh qu'il y a le moqueur
 E: le moqueur ou la moquerie c'est pas un thème/c'est un procédé c'est une MANIÈRE/de: de DIRE quelque chose alors effectivement de quoi est-ce qu'il se MOQUE
 él: de: (7') je sais pas
 E: oui (à un autre élève)
 Jea: ben de: du: du meilleur euh château euh
 E: du meilleur baron etcétera de qui est-ce qu'il se moque dans le fond
 él2: de la noblesse
 Fé1: de la noblesse
 E: oui
 él2: de la noblesse
 E: de la noblesse hein c'est une critique/donc il y a le thème un thème c'est critique de la noblesse (va au tableau et tire un trait et note «critique de la noblesse», 6') c'est important/(face aux élèves) je vous embêterai encore pas là-dessus pour le moment mais c'est important d'essayer de distinguer/le contenu il critique la noblesse de la manière comment est-ce qu'il la critique en s'en moquant en: exagérant en: utilisant l'ironie et si tu veux c'est pas le THEME/euh c'est pas le SUJET du chapitre (Maud, *Candide*, 6/13, 21'30-23'00)

Il ne s'agit pas ici d'entrer dans les détails du texte mais d'en dégager les grandes lignes, en recourant à des hyperonymes, et d'en garder les traces en mémoire. Nous aurons l'occasion de revenir au chapitre 6 sur le rôle et les fonctions du résumé dans l'ensemble de la séquence (voir sur ce point également Aeby Daghé & Thévenaz-Christen, 2008).

TROIS GAS RELEVANT DE L'APPROPRIATION

L'appropriation regroupe trois GAS qui présentent une focalisation sur les contenus thématiques et se fondent sur un découpage du texte qui, en principe, dépasse l'extrait. Il s'agit de mettre en évidence la continuité de l'histoire – on ne peut guère envisager des trous dans la saisie de la diégèse – en fonction d'une approche continue et systématique qui témoigne d'une lutte permanente contre le vide (ou le manque) – manque de l'école qui ne permet pas d'appréhender en classe l'ensemble du texte, manque des élèves qui ne lisent pas ou qui ne comprennent pas – qui conduit tôt ou tard à l'abandon:

- la *lecture individuelle à domicile* vise à combler les vides laissés dans le texte par les passages qui ne sont pas abordés en classe;
- la *lecture à haute voix* vise à réparer les manques des élèves qui ne lisent pas à domicile ou ne comprennent pas ce qu'ils lisent;
- le *résumé* vise à tisser les liens entre lecture à domicile et lecture en classe en proposant un autre texte portant les traces des contenus que les élèves doivent avoir en tête pour donner du sens au travail scolaire sur le texte.

COMMENTAIRE DE TEXTE

Les GAS regroupés sous l'appellation de commentaire portent sur une unité traditionnelle de l'enseignement: le fragment ou l'extrait. Le fragment est un petit morceau d'une chose qui a été brisée ou un petit élément d'un ensemble. Il relève donc de la discontinuité. Mais ce fragment est aussi un *extrait*, produit de manipulations volontaires en référence à la préparation obtenue par dissolution d'une substance animale ou végétale et par évaporation ultérieure du solvant. Il implique un choix. Au sens figuré, l'extrait est ce qui constitue l'esprit, le plus significatif d'une œuvre, d'une pensée. Dans une perspective littéraire, son étude s'inscrit dans une tradition scolaire dans laquelle interviennent des contraintes pragmatiques (le cadre horaire), axiologiques (les morceaux sont choisis pour leur vertu morale, leur rôle de modèle éthique) mais aussi l'idée d'excellence (il s'agit d'extraire le meilleur des auteurs) (Veck, 1997, p. 16). L'extrait est sélectionné en fonction de sa qualité exemplaire, il est conçu comme «un microcosme où se retrouvent les

éléments du macrocosme» (Veck, 1997, p. 16). Nous en retenons les éléments suivants:

- le choix d’extraits de textes autosuffisants et à valeur exemplaire;
- l’importance du fond et de la forme;
- la construction qui va du particulier au général;
- la discontinuité dans les modalités d’approche;
- le produit d’actions ou de séries d’actions organisées et fortement médiatisées;
- la lecture à plusieurs niveaux.

L’unité de base est l’extrait ou le fragment. Ce qui est visé, c’est la possibilité offerte par un morceau de représenter quelque chose du tout et de permettre la circulation de la partie au tout et du tout à la partie. Nous avons dégagé de nos données trois GAS qui relèvent de ce mode d’approche du texte: *l’explication de texte*, correspondant à une sélection des contenus d’enseignement du point de vue du texte, *le travail sur la compréhension*, correspondant à une sélection du point de vue du lecteur et *l’étude*, correspondant à une sélection du point de vue de l’objet enseigné.

EXPLICATION DE TEXTE

L’explication de texte est l’exercice traditionnel de l’enseignement de la littérature. Dans l’ensemble de nos séquences, elle implique une attention à: l’établissement du plan, l’étude des personnages dans le cadre de récits comme *Candide* et *La fée carabine*, la saisie de l’idée principale ou macrostructure, l’étude des procédés de style, la clarification du vocabulaire. Ce GAS peut également trouver des prolongements et développements: dans les liens avec l’actualité ou avec d’autres lectures pour un texte comme «*La dictature délivre l’homme*»; dans le retour sur la compréhension à l’occasion d’un travail métacognitif sur les processus de compréhension lors de la lecture de *Candide*; dans l’étude des caractéristiques génériques pour *Candide*. Nous voyons dans ces prolongements et développements la trace de tensions qui parcourent – et renouvèlent – les modèles traditionnels de lecture. Relevons enfin que l’activité d’explication peut être réduite à une seule activité: l’établissement du plan, le commentaire paraphrastique par exemple.

Prenons l’exemple de l’analyse du chapitre 3 dans la classe de Sarah qui dure une quarantaine de minutes. Avant d’aborder ce chapitre en

classe, l'enseignante a donné aux élèves trois tâches accompagnant la lecture à domicile de ce chapitre: la localisation sur une carte de l'itinéraire de *Candide* et la reformulation de ce qui lui arrive, la relecture du chapitre et la proposition d'un titre. En classe, Sarah commence par délimiter le passage qui doit faire l'objet du travail (début du chapitre 3, lignes 1 à 25 de la p. 46 de l'édition à disposition des élèves):

- E: je vous demande de faire le même genre d'exercice que vous aviez eu à faire pour les exposés oraux à savoir//tout d'abord situer le passage dans le: dans l'histoire donc rappeler/les: très brièvement les faits qui se sont produits avant//ça veut dire en une phrase vous devez être capables de dire ce qu'a vécu le: le héros / auparavant (3') j'aimerais que vous trouviez un titre/POUR cette partie/un titre qui soit qui résume donc ça vous pourrez le faire uniquement à la fin du: de l'étude /ça viendra plus facilement/un titre qui résume le thème ou ce qui est développé qui soit quelque chose de: ça peut être une phrase que vous trouvez dans le: dans le chapitre//ensuite montrer en citant des passages ce qui est plus particulièrement DÉNONCÉ dans ce chapitre//sur quoi Voltaire met le: l'accent ici/donc c'est en partie ce que je vous demandais de faire pour aujourd'hui (3') j'aimerais que vous me montriez de quelle façon/l'auteur/procède comment est-ce qu'il va: dénoncer ou mettre en évidence ce qu'il veut dénoncer//puis après quel est l'effet produit d'après toi Voltaire parvient-il à nous convaincre ou à dénoncer ou à être/crédible//et puis résumer simplement en une phrase la fin du chapitre donc ce que *Candide* va:va faire avant le chapitre suivant (Sarah, *Candide*, 7/11, 6'00-8'00)

Lors de la mise en commun, Sarah dit qu'elle n'a volontairement pas mis de corrigé sur transparent et qu'elle aimerait que les élèves prennent des notes et complètent ce qu'ils ont noté. Première chose: situer le passage: «il s'est fait chasser», «il a été engagé dans l'armée», répondent les élèves. «Comment?», «de force» répond une élève. Sarah demande ensuite aux élèves de proposer un titre accrocheur puis de résumer les thèmes abordés dans le chapitre. Léo propose «du rire aux larmes», parce qu'au début tout est beau et que tout cela finalement n'est qu'une boucherie; Jes répond «une guerre dans le meilleur des mondes», et Rap déclare «la désertion», titre qui n'est toutefois pas retenu par Sarah. Restant à l'écoute d'autres titres possibles – Van propose «l'évasion de *Candide*» –, Sarah incite les élèves à dégager ce qui est dénoncé dans ce passage: «l'horreur de la guerre» (Matt), «les cruautés humaines» (Sol); «philosopher sur la cause et la conséquence ça servait à rien dans une

situation concrète» (Léo). L'enseignante dit à Léo que sa proposition va plus loin que le titre et lui demande de la garder pour plus tard. Elle enchaîne sur la manière dont l'auteur procède en invitant les élèves à s'appuyer sur le texte pour répondre à sa question. Ces derniers répondent que Voltaire utilise des termes positifs sur la guerre, en particulier au début, avec «rien n'était si beau ...». Sarah rappelle qu'il s'agit d'un conte et que l'auteur choisit de placer son héros face à un conflit en mettant en évidence les horreurs de la guerre: «comment cela se passe-t-il»? C'est exagéré (Déb), il y a de l'ironie (él), répondent les élèves et l'enseignante relit le début du texte à haute voix en relevant le terme «coquins» qui dénonce en une phrase la mort de six-mille hommes. Elle souligne l'ironie mordante de Voltaire. Elle ajoute qu'il y a une autre façon de mettre ces éléments en évidence en insistant sur le fait que l'auteur procède par une mise en scène: «c'est un peu du théâtre parce qu'il nous choque, il utilise des mots qui font sourire; il emballe les choses» (Déb); «il regarde que le côté positif» (Léo). Y a-t-il des termes qui confirment l'emploi du terme «théâtre», interroge Sarah. La suite est consacrée aux procédés utilisés par Voltaire dans la deuxième partie du chapitre pour dénoncer les horreurs de la guerre. L'enseignante lit le passage en question en s'attachant aux termes employés: «ici des vieillards criblés de coups regardaient...». Elle fait un lien avec le cinéma contemporain et rappelle les films dénonçant la guerre du Vietnam, visionnés en cours d'histoire et *Bowling for Columbine*: Voltaire utilise l'actualité de l'époque pour la dénoncer. Elle évoque ensuite les effets sur le lecteur et établit un lien entre les effets des films mentionnés et l'effet voulu par Voltaire. Il s'agit, enfin, de savoir si Voltaire prend parti ou non pour un camp, ce qui n'est pas le cas. L'enseignante termine en demandant comment Voltaire procède pour montrer que la théorie de l'optimisme n'a pas de sens: c'est de l'ironie (Luc), il la met en contexte (él) pour bien faire valoir que la réalité contredit cette théorie (enseignante), c'est absurde (Matt).

- E: alors il est bien évident que dans un texte pis on va finir là-dessus/on peut voir et: là c'est: le propre de: de certains ouvrages de la: de la qualité de: de *Candide*/on peut voir des niveaux de choses suivant le degré d'intérêt et de connaissances qu'on a/si on VA PLUS LOIN on voit (*montre sur la projection du texte au rétroprojecteur*) que: ici/Voltaire choisit volontairement de nous décrire non pas des soldats qui sont en train de souffrir mais des CIVILS//des civils qui n'ont évidemment rien à voir dans ce conflit-là/pis en même temps ce ne sont pas n'importe

quels civils hein/des vieillards (*pointe sur la projection*)/des femmes /
des enfants// (Sarah, *Candide*, 7/11, 43'03-43'30)

On est ici dans l'idée de paliers de lecture que l'explication de texte permet de franchir. Or, ces paliers ne subsistent que si sont maintenus des seuils symboliques ou des effets de distance:

- E: Voltaire pour son époque il faitH il fait rien d'autre//il montre par des exemples que l'actualité est horrible et terrible//alors à VOUS ça vous semble://soit/ça vousH ça vous fait sourire soit: parce que vous n'êtes pas impliqués dans cette réalité-là/mais si on vous donne à voir ben ce qu'il se passe en Irak maintenant//comment les gens sont torturés comment ils sont: euh assassinés etcétera ben là ça va vous: (3') ça va vous//ça va provoquer un effet qui:/qui est le même effet que Voltaire souhaitait dans son texte (3') d'accord /donc c'est vrai que ça peut: apparaître un petit peu lointain pour vous et puis finalement ça a pas tellement de répercussions mais le but là c'est montrer l'horreur de la guerre pour émouvoir pour dire la guerre est une horreur//la guerre elle est faite par des dirigeants qui finalement n'ont://n'ont en tête que leur expansion territoriale et pis les gens qui:/qui souffrent de cette guerre ben finalement tant pis pour eux (Sarah, *Candide*, 7/11, 39'00-39'30)

Le texte joue donc sur l'opposition du fond et de la forme et implique, de la part des élèves, un retour au texte, considéré comme un moyen privilégié pour construire une meilleure compréhension (Revaz & Thévenaz-Christen, 2003): «ça veut dire que vous devez aller chercher dans le texte des: des éléments qui appuient ce que vous: ce que vous avancez», voie d'accès aux effets du texte.

TRAVAIL SUR LA COMPRÉHENSION

Le travail sur la compréhension est organisé autour du questionnement sur les points potentiellement incompris du texte. Il s'accompagne parfois d'une activité métacognitive qui est le *retour sur sa compréhension* ou *l'explicitation des stratégies de lecture*. Il peut être mis en lien avec l'étude de la prise en charge énonciative, des personnages, des procédés de style ou de l'ironie. Contrairement à *l'explication de texte*, le *travail sur la compréhension* part des questions des élèves et, en ce sens, laisse une place importante à leur implication mais aussi à leur capacité à prendre de la distance par rapport à leur fonctionnement cognitif. Maud et

Muriel y recourent à propos de textes comme *Candide*, *Le Cri de la Mouette* ou *De l'horrible danger de la lecture*. La combinaison lecture à domicile – résumé – questionnement sur les points incompris, dans le cadre de la lecture de *La fée carabine* nous permet de faire l'hypothèse que la lecture d'un récit policier se prête particulièrement bien à ce genre d'activité scolaire, même s'il ne lui est en rien exclusif.

Prenons l'exemple des chapitres 2 à 4 de l'ouvrage de Pennac dans la classe de Muriel. Pour cette leçon, les élèves devaient lire à domicile les chapitres concernés avant de les résumer en classe. Ce travail sur le texte implique une forme de reformulation des idées principales qui met en jeu la compréhension des élèves:

- E: [...] reprendre parce qu'on l'a déjà fait plusieurs fois un résumé//de ce que vous aviez à lire
 él: ouais mais fallait déjà comprendre
 E: c'était très court ben on verra si vous avez compris quelque chose/à nouveau en essayant de soigner la manière dont on le dit (*bas*) tourne les choses et on évite les ben les euh les qui les eh les euh les xxx etc-téra (Muriel, 2/7, 3'00)

Ce travail sur la langue n'est pas tant un outil de vérification de la lecture effectuée («Lio: j'ai pas lu jusqu'à la page/E: tu n'as pas lu jusqu'à la page 30 ça commence bien/c'est bien/alors qui prend la relève») qu'un outil de mise en commun des compréhensions individuelles des élèves. Il permet de faire le tri dans la multiplicité des informations du texte, notamment à propos des nombreux personnages. Il est aussi l'occasion de repérer le *flash-back* référant à l'arrivée de Risson, un des personnages clés du récit, dans la famille Malaussène:

- Léa: et//à un moment quand ils sont à table//il y a://il y a la porte qui sonne ah mais ils sont à table pis ils avaient annoncé
 él1: non mais il raconte
 él: ça c'est ce qu'il raconte
 él: il raconte ce qu'il s'est passé l'histoire du pépé
 E: c'est un retour en arrière et c'était l'arrivée du vieux Risson
 él: ouais
 E: hein dans le: dans la famille quelques mois ou quelques semaines auparavant
 Léa: ah mais c'est à la fin c'est quand il arrive et pis après il dit:/il raconte qui est Risson

- E: alors Risson est déjà là/ quand le petit arrive et dit j'ai rencontré une fée qui a transformé un: mec en fleur
- él: mec
- E: Risson est déjà là/il y est déjà mais on explique que c'est le dernier/ des grands-pères
- él: qui
- E: qui est arrivé et on explique comment il est arrivé (*baisse la voix*)/d'accord
- él: ouais
- E: donc ce moment où on sonne à la porte où Julie Julia arrive et amène Risson etcétera/c'est un retour en arrière c'est une parenthèse
- él: ouais
- E: c'est une des autres difficultés en fait c'estH c'est le côté non linéaire (Muriel, *Fée carabine*, 2/7, 9'00-10'00)

Le détail du texte est soumis à la discussion: il conduit à des échanges, nombreux et courts, qui apportent, corrigent, les informations. Ce genre d'activité met en jeu la capacité des élèves à revenir sur leur compréhension («ouh mais joli j'ai rien compris») et à pointer les difficultés du texte qui concernent, comme le relève un élève, la situation des personnages du roman («les: pages là vousH vous voulez vous mettre comment dans le livre si vous arrivez pas à situer les personnages»). Il débouche sur la formulation de questions de la part des élèves. Celles-ci portent sur la dénomination des personnages et, plus largement, leurs actions et motivations («ben après il y a la suite mais moi je comprends pas un moment /moi je: j'ai lu pis après t'as: il y a le grand noir avec l'autre [...]). L'activité conduit à formuler des hypothèses sur les actions des personnages dans la limite de l'extrait choisi, laissant une large place aux interventions des élèves («madame la vieille thaï euh le: la vieille Thaïlandaise c'est celle qui a pris les: [...] ben pourquoi elle dit puôtédger alors»); mais aussi sur le point de vue à travers lequel le récit est raconté. De manière générale, le travail sur la compréhension implique de trier, de hiérarchiser les informations («ouais il y a pas grand-chose d'intéressant je sais pas on apprend que:»). C'est à une telle visée que répond l'étude des personnages dans une étape ultérieure de l'activité. Cette étude permet de schématiser les relations complexes entre les protagonistes, leurs fonctions, leurs liens. Le personnage apparaît donc comme un fil rouge pour rappeler des épisodes importants («dans ce passage il y a UN épisode important dont vous n'avez pas parlé / où le chien fait une crise d'épilepsie [...]).

ETUDE

L'étude s'organise autour de la saisie, du repérage ou de la définition d'une ou de plusieurs dimensions du texte. Les dimensions étudiées peuvent être: l'énonciation, les caractéristiques génériques du texte, les procédés comiques, les transitions entre chapitres ou les procédés de style, etc. Elle relève, de ce point de vue, d'une grammaire textuelle. L'étude peut se réaliser selon un double mouvement qui part:

- d'une définition des procédés à repérer dans le texte: il y a donc extension du corpus ou de la notion selon une démarche déductive d'*identification*;
- d'une saisie dans le texte des procédés à repérer en compréhension en mettant en œuvre une démarche inductive de *repérage*.

Dans la classe de Sarah, l'étude porte sur le chapitre 6 de *Candide*, sur l'autodafé. L'activité consiste à définir des procédés comiques à partir des pages 62 à 64 de l'édition de *Candide: l'absurde, l'ironie, l'humour* lié à l'usage de la périphrase et de l'euphémisme. Une fois cette tâche réalisée, il s'agit de repérer les procédés, de voir comment ils fonctionnent dans le texte en trouvant des exemples. Une élève questionne d'ailleurs le champ de pertinence du procédé ce qui permet à l'enseignante d'explicitier le caractère exemplaire de l'activité:

Eli: mais madame ça c'est pas QUE pour le chapitre six

E: non non non non mais on va utiliser: le chapitre six

Eli: c'est pour tout le livre

Jes: comme exemple

E: pour voir/euh si on peut donner des exemples: de ces procédés là (Sarah, *Candide*, 8/11, 10'03)

Après un temps de travail individuel, Sarah propose une mise en commun au cours de laquelle les élèves proposent des exemples d'absurde, d'ironie, d'euphémisme, de périphrase dans le but de «bien voir comment maintenant ça fonctionne cette: cet humour [...] cette façon de dénoncer». L'étape suivante est consacrée à la définition de l'Inquisition (et de l'hérésie). Elle est l'occasion de rappeler un exposé effectué par les élèves sur les sorcières et les méthodes utilisées par l'Eglise pour chasser les hérétiques – à savoir qu'une femme accusée de sorcellerie peut être jetée à l'eau lestée par une pierre: si elle en réchappe, c'est

qu'elle est une sorcière, il faut donc la tuer, si elle se noie, c'est qu'elle n'en n'était pas une! C'est donc contre les dérives de la religion et le manque de tolérance que s'élève la critique de Voltaire:

- E: euh il y a tout un espèH une critique un peu à l'envers comme ça euh c'est pas la première fois que: que la religion elle est: elle est critiquée on l'a vu dans le chapitre trois/l'association entre la guerre et puis les: les chants religieux vous vous rappelez les combats sont accompagnés de ces: de ces chants religieux et on verra tout au long du livre que: Voltaire/critique très sévèrement NON PAS la religion en tant que telle /c'est pas
(2', l'enseignante tire un trait au tableau noir et fait une flèche vers la gauche)
- él: le but
- E: ce sont les dérives (4', note au tableau noir «dérives» et souligne) de se mettre à torturer des gens//pour savoir s'ils ont trahi de quelconque manière la religion: catholique/c'est une dérive (Sarah, *Candide*, 8/11, 28'00-29'00)

La suite de l'activité donne lieu à des prises de position spontanées des élèves («c'est le début de l'aventure [...]», «ça devient un peu euh: intéressant parce qu'avant c'était ennuyeux», «moi je vois toujours pas où il veut en venir en nous disant tout ça»).

L'étude est donc un genre d'activité scolaire qui délimite un objet d'enseignement qui précède et, en quelque sorte, dépasse le texte. Cet objet, par exemple les figures de style, a une existence dans des ouvrages de référence comme le dictionnaire ou les manuels scolaires, mais vit également dans la mémoire de la classe (par la référence à un travail antérieur, aux exposés d'élèves). Lors de l'étude, le retour au texte a une place importante.

TROIS GAS RELEVANT DU COMMENTAIRE

Le commentaire regroupe trois GAS: l'explication de texte, le travail sur la compréhension, l'étude des dimensions de grammaire textuelle. La logique qui préside à la sélection de l'unité sur laquelle portent ces trois GAS est celle de la sélection de fragments du texte auxquels est attribuée une valeur exemplaire. Le commentaire joue sur des formes de discontinuité – le travail se fait sur des extraits choisis – et de distance, dans l'accès au sens pour l'explication de texte, dans le rapport aux processus de

lecture pour le travail sur la compréhension, dans le rapport à l'objet d'enseignement et à sa définition pour l'étude. En résumé:

- l'explication de texte propose un travail sur les extraits les plus significatifs du point de vue de la forme et du fond, dans la tradition d'un enseignement littéraire;
- le *travail sur la compréhension du texte* aborde les difficultés du lecteur au travers d'un questionnement sur les points incompris du texte. Il peut être rattaché à la prise de conscience de l'école, dès les années 1970, des difficultés de compréhension des élèves qui conduit à la mise en place d'un enseignement continué de la lecture;
- l'étude focalise sur un objet d'enseignement – souvent les procédés de style – défini *a priori* par l'enseignant. Elle délimite une dimension de l'objet d'enseignement, sous l'influence de la narratologie mais aussi de la stylistique.

DISCOURS SUR LA PRODUCTION ET LA RÉCEPTION DU TEXTE

Ce troisième mode d'approche du texte marque l'inscription des genres d'activité scolaire dans la chaîne des *discours sur la production et la réception des textes*. Dans cette optique, le texte est considéré comme une production humaine, historiquement et socialement constituée, et la lecture comme une activité de communication. Les éléments suivants caractérisent les *discours sur la production et la réception des textes*:

- le texte perçu comme une production humaine historiquement et socialement constituée, y compris dans sa matérialité;
- la mise en cause d'un texte porteur d'un sens constitué une fois pour toutes;
- l'importance accordée aux effets et horizons de réception du texte;
- la prise en compte de la matérialité du texte et de son ancrage contextuel;
- l'accent placé sur les interactions entre les lecteurs et l'inscription dans une nouvelle situation de communication.

L'unité de base est le texte appréhendé dans ses dimensions sociales, historiques et matérielles, incluant les métatextes. Il s'agit d'inscrire les activités scolaires dans un ensemble de pratiques à propos du texte

(commentaires ou autres) qui incluent les productions dont les élèves eux-mêmes sont les émetteurs, dans la perspective bakhtinienne de *compréhension responsive active* (Bakhtine, 1979/1984a). Des GAS comme la *présentation du texte*, la *mise en réseau*, *l'expression des avis sur le texte*, la *discussion thématique*, le *débat interprétatif* et la *production de texte* impliquent une prise en compte des valeurs (sociales, culturelles, associées à l'histoire de la langue, de la culture française et de l'institution littéraire) attribuées aux textes et aux discours sur les textes, instaurant une dialectique entre droits du lecteur et droits du texte.

PRÉSENTATION DU TEXTE

La *présentation du texte* s'intéresse à la forme matérielle du texte, en particulier à son édition. Elle est le lieu d'une distinction des choix éditoriaux et de leurs effets, en ce qu'ils imposent une nouvelle lisibilité, un nouvel horizon de réception et, par conséquent, un nouveau statut au texte.

Prenons l'exemple de la classe de Maud tout au début de la séquence consacrée à la lecture de *Candide*. Après avoir distribué le livre aux élèves, Maud demande de le parcourir et d'en présenter une page à choix. Cette activité entraîne l'activation d'un réseau de lecture:

- Yas: donc euh ouais je sais pas: je sais pas trop ce que ça fait dans le livre dans le: par rapport aux: à: je sais pas s'il y a un rapport avec euh l'histoire du livre
- E: si ça a un rapport avec l'histoire du livre
- Yas: je pense que oui
- E: tu penses que oui
- Yas: mais euh je veux pas euh je veux un peu plus
- E: ouais tu connais Franquin
- Yas: non
- E: Franquin c'est le dessinateur de quoi
- él: de Gaston
- E: de Gaston et puis de:
- él: ah
- Fél: Spirou
- E: Spirou Spirou Fantasio hein et pis il a fait un bouquin qui est euh *Idées noires* il y a un un Franquin qui est vraiment noir tout est en noir d'ailleurs pis c'est des *Idées noires* (pointe sur le livre qu'elle tient en main) tu vois guillotine etcétera
- Yas: ouais mais tout en étant drôle quand même

- E: tu te demandes ce que ça faitH tout en étant drôle bien sûr en fH ça c'est de l'humour noir comme on dit hein
- Yas: ouais ouais
- E: pis pourquoi (*pointe sur le livre*) pourquoi là-dedans ben tu vois là le titre tout en haut c'est marqué
- él: lectures croisées
- E: lectures croisées c'est que à quelque part (*pointe sur le livre*) maintenant moi je me rappelle pas parce que j'ai pas: c'est que probablement cette bande dessinée (*montre aux élèves*) se rapproche de:
- Yas: par rapport à Voltaire
- E: de *Candide* pis on veut nous montrer ce que tout à l'heure Axe m'aH m'a dit quand on était pendant la pause qu'est-ce que tu disais (*montre le livre aux élèves*) par rapport à une lecture croisée qu'est-ce qui te fait aussi penser avec notre texte là qu'on vient de lire/avec quelle lecture tu croiserai
- Axe: euh avec le *Fahrenheit*
- E: avec *Fahrenheit* qu'il vous a pas encore présenté mais qu'ils vous présenteront la: semaine prochaine et où vous avez vraiment des rapports qui sont tout à fait clairs même si c'est pas dans les mêmes époques pas les mêmes façons de: mais c'H c'est ce qu'on essaie de faire (Maud, *Candide*, 2/13, 19'30-20'30)

Cette présentation met en jeu la capacité à tisser des liens entre le texte et le support matériel dans lequel il s'inscrit. Elle fait appel aux connaissances du lecteur (ici à propos de Franquin et de l'humour noir) et facilite la mise en place d'une *lecture croisée*, d'une *mise en réseau* de textes selon Tauveron (2002). C'est en ce sens qu'il faut entendre la remarque de Saf («j'ai surtout re: remarqué les titres parce que c'était pas vraiment des: ça résumait un peu le passage pis c'était j'avais pas vraiment vu encore des titres comme ça»), qui convoque des connaissances littéraires apportées par Maud («ça c'est une technique qui existait souvent en littérature avant jusqu'à: on retrouve encore ça tout à fait chez: chez des gens comme Alexandre Dumas ou chez Victor Hugo»).

La *présentation du texte* implique le recours à un métalangage dont rendent compte les échanges suivants: «él: c'est une adaptation euh filmographique/E: voilà c'est une adaptation cinématographique ou filmographique de: on dira plutôt cinématographique de *Candide* [...]» ou, plus loin, à propos du portrait de Voltaire à la page 4 «Aur: [...] c'est plutôt une: une idée du: personnage qu'il y a ici/E: donc tu veux dire de nouveau une: OUI/Cha: une caricature». Enfin, c'est le statut du texte dans sa forme de «classique» et son usage par les élèves qui sont précisés:

- E: alors ce qu'on disait tout à l'heure avec euh Fél c'est que ça vousH il vous faut connaître hein euh quand vous travaillerez au gymnase allez chercher ces éditions il y a BEAUCOUP d'éditions critiques ce qu'on appelle/avec des renseignements extraordinairement riches c'est chouette de les avoir simplement ce que vous ne POUVEZ pas faire/c'est simplement transposer copier ou simplement juste paraphraser ce que vous trouvez dans un livre/c'est des fois plus difficile encore quand on a déjà une analyse/de ne pas reprendre textuellement ce qui est dit il faut l'oublier à un moment donné/pis essayer de la redire avec SES propres mots comme on a fait tout à l'heure pour être sûr qu'on a vraiment bien compris et non pas copier bêtement ce qui est dit là (*brandit le livre fermé*) parce que tous les profs connaissent ça donc cH ils vont tout de suite repérer que: que vous vous êtes inspirés de ce qui: de ces livres MAIS ceci dit il faut les utiliser/hein parce que il y a pas de raison de vouloir INVENTER tout seul des choses euh/qui existent (Maud, *Candide*, 2/13, 29'00-29'30)

La *présentation du texte* inscrit les élèves dans une pratique culturelle donnée, la lecture de classiques en classe. Elle conduit à préciser certains éléments du contexte scolaire: elle éclaire le passage de la situation du lecteur/destinataire à celui d'émetteur d'un nouveau discours («simplement ce que vous ne POUVEZ pas faire/c'est simplement transposer copier ou simplement juste paraphraser ce que vous trouvez dans un livre»).

MISE EN RÉSEAU DU TEXTE

La *mise en réseau* offre la possibilité d'un travail sur différents textes (Tauveron, 2002). C'est le cas lorsque *l'Utopie* de Thomas More (voir annexe VI) est travaillée en lien avec la lecture de *Candide* dans les classes de Sarah, Julie et Maud; ou lorsque *Candide* et *La fée carabine* sont mis en réseau avec les textes lus en cours d'année.

La *mise en réseau* inscrit le texte dans un ensemble de productions connues des élèves. Elle peut être un adjuvant à la lecture de certains chapitres dans le cas de *l'Utopie* de Thomas More qui éclaire les chapitres 17 et 18 sur l'Eldorado de *Candide*, ou fournir un point de vue sur l'ensemble des lectures effectuées en classe.

L'extrait que nous commentons se situe dans la troisième leçon consacrée à *Candide* dans la classe de Maud et dure 13 minutes. L'objectif est de «situer le genre de texte qu'on est en train de lire». Après avoir fait rappeler les caractéristiques du conte philosophique (le

développement d'idées à propos du bonheur, la critique sociale, le caractère typé, caricatural, voire grotesque, des personnages, l'humour), Maud demande aux élèves de comparer ce texte avec *Le Cri de la Mouette* d'E. Laborit, qu'ils sont en train de lire, et *La visite de la vieille dame*, abordé en début d'année. L'enjeu de l'activité repose dans l'articulation des lectures, dans le tissage de rapports d'opposition entre les textes pour faire émerger des savoirs sur: l'opposition personnage et personne, la typologie des personnages – grotesques, caricaturés –; la critique sociale; la quête du bonheur:

- él: ben: euh dans *La Vieille Dame* il y avait aussi le bonheur parce que c'était une ville qui était appauvrie pis ils pouvaient peut-être retrouver le bonheur grâce à l'argent qu'elle leur xx
- E: ouais est-ce qu'ils le retrouvent
- él: euh ben non parce qu'ils sont euh ils ont la culpabilité d'avoir tué leur xx
- E: donc à quelH je PENSE enfin: je sais pas qui pourrait/qui peut avoir du bonheur dans *La Vieille Dame*
- él: ben la vieille dame elle-même
- E: la vieille dame elle-même
- él: parce qu'elle s'est vengée
- E: parce qu'elle s'est vengée (*hoche de la tête*)/ouais
- él: les autres personnes
- E: est-ce que: Dürenmatt la présente comme quelqu'un qui a: atteint le BONHEUR
- éls: non
- E: Yas non hein
- éls: (*inaudible*) on voit qu'elle xx
- E: moi il me semble enfinH moi je vois pas l'idée du bonheur dans *La Vieille Dame* (*prend une voix aigrie*) il y a un CERTAIN bonheur mais c'est pas le bonheur il y a un espèce de satisfaction un peu: AIGRE de *La Vieille Dame* parce qu'elle a réussi à se venger mais on a vu dans d'autres livres que rarement la vengeance apporte le bonheur/et puis: euh la société le monde-là oui ils ont maintenant de l'argent mais: est-ce qu'ils vont être TELLEMENT heureux il y a rien en tout cas qui nous les montre heureux (Maud, *Candide*, 13/13, 5'00-5'31)

La mise en réseau met au jour la logique qui a présidé au choix des lectures par l'enseignante: «donc vous voyez que:/il y a des points communs et des énormes différences c'est pas par hasard si on est parti dans des lectures qui sont aussi différentes». Elle permet la construction d'un regard distancié sur le parcours de lecture suivi au cours de l'année.

EXPRESSION DES AVIS SUR LE TEXTE

L'expression des avis personnels sur le texte laisse place aux prises de positions sur le texte. Elle consiste en la «formulation d'appréciations». L'expression des avis sur le texte prend place dans la classe de Julie en fin de séquence. Elle repose sur l'objectivation de la relation entre lecteur et texte:

- E: alors impression personnelle c'est plus (+) vraiment votre: réaction affective émotionnelle
 Emi: et puis appréciation c'est quoi
 E: appréciation c'estH/en fonction de ce que le texte dit/en fonction de ce que l'histoire contient
 Emi: ah une fois c'est objectif puis une fois subjectif
 E: donc c'est fondé surH
 Tho: voilà voilà
 E: fondé sur quelque chose
 Tho: ah oui
 Emi: une fois c'est objectif puis une fois subjectif
 E: voilà
 Tho: voilà voilà ouais maintenant c'est concret c'est bon
 E: après on revient au jugement/mais d'abord on dit voilà tu vois ça m'a dérangé/ça m'a plu/ceci m'a frappé/bref comment vous avez réagi en fonction des DONNÉES du texte/d'abord (Julie, *Candide*, 12/13, 0'00-0'30)

L'emploi par l'enseignante d'un métalangage et le pointage de l'ironie, de la critique de la société, de la religion, de la guerre ou des brutalités montrent qu'il s'agit d'une lecture outillée:

- E: vous pouvez penser (3') oh//vous pouvez penser à l'ironie et à la critique de la société//de la religion//ou de la: guerre et des brutalités euh en général//d'accord //de: la situation//et des rapports de FORCE entre les gens/dans:/la hiérarchie//et puis bien sûr LE problème du bonheur du bien du mal tout ça c'est: c'est vaste (Julie, *Candide*, 12/13, 1'01-1'30)

La difficulté réside dans l'expression, la formulation de ses impressions. Pour ce faire, Julie demande aux élèves de cibler des passages: «faut suivre des passages précis qui présentent qui montrent que c'est pour ça que je te demande de commencer par une chose qui frappe soit qui

dérange qui:/séduit euh: qui trouble»). Ce qui prime dans l'expression des avis sur le texte, c'est l'effort de distanciation du lecteur par rapport au texte. Cet effort est manifeste dans les fréquentes nominalisations et le métalangage utilisé par les élèves («la diversité des lieux», «l'implicite», «la description des décors», «la confrontation philosophique», «la recherche personnelle», «l'ironie», «le rythme», «l'accumulation d'adjectifs [reformulé par l'enseignante en «style】», et «les allusions au contexte»:

él: c'est trop rapide

Emi: rapidité de la: du voyage

él: trop rapide

E: laH/trop rapide

Ase: rapidité des lieux

Emi: rapidité des faits

E: oui/laH d'accord on va mettre ça//en général c'est plutôt apprécié ça me surprend que tu le mettes là (*met dans la colonne moins 'rapidité des péripéties'*) mais bon c'est ton gout/rapidité des péripéties (Julie, *Candide*, 12/13, 7'30-8'00)

La formulation («comment formuler ça») des dimensions du texte fonctionne comme une répétition générale de ce qui a été abordé lors de la séquence. L'activité se prête toutefois également à la prise en compte des difficultés des élèves («peut-être ce qui vous a un peu / troublés ou en tout cas [...] donné des problèmes c'est toutes les allusions au contexte/ ça c'est un peu difficile pour vous/tout ce qui fait penser au dix-huitième siècle»), de leurs réactions («avez-vous été dérangés par tout ce qui concerne/peut-être la: religion:» et plus loin, «avez-vous le sentiment/est-ce que quelqu'un aurait dit éventuellement/que cette histoire a l'air de nous raconter/ des://problèmes de nous exposer des problèmes DÉPASSÉS/dix-huitième siècle on n'en a plus rien à faire»). Julie peut ainsi conclure la séquence sur une note positive («donc dans l'ensemble on devrait plutôt s'y retrouver avec une certaine satisfaction/ oui non»).

DISCUSSION THÉMATIQUE

La *discussion thématique* est souvent initiée par une question de l'enseignante. Elle peut être associée à l'analyse thématique, dans un discours qui mêle la formulation d'appréciations sur le texte, la clarification du vocabulaire et l'explicitation des manières de lire.

Dans la classe de Julie, la *discussion thématique* intervient après la lecture à domicile des chapitres 1 à 10 du *Cri de la Mouette*:

- E: quelle épreuve MAJEURE l'enfant: sourd x bon n'importe quel enfant sourd en fait ce serait la même chose/rencontre-t-elle dans son développement et il vous faut donner enfin j'attends que vous me donniez cinq situations précises où l'on VOIT cette: difficulté/on ne peut//on est prêt on a les notes (Julie, *Cri de la Mouette*, 1/2, 1'32)

Cette activité implique de «parler clairement et efficacement de: cette première partie». Autrement dit, il s'agit de nourrir, à l'appui de notes de lecture, un discours sur et à partir du texte. La *discussion thématique* vise à dégager les éléments fondamentaux pour «caractériser très précisément LA difficulté MAJEURE qui est la sienne [celle d'Emmanuelle]/ tout développement n'est pas facile comme on vient de voir il y a des étapes parfois un peu: compliquées/mais pour elle il y a UN élément qui lui fait obstacle et elle le dit dès le premier chapitre»:

él: la communication

éls: la communication

éls: la communication xxx

E: oui mais il faut aller jusqu'au bout là ça reste encore très vague si vous voulez

Tho: connoH communication avec

E: là dans le tout premier chapitre:/elle fait un tableau assez général vous avez remarqué

Tho: oui

E: c'est une entrée en matière//qui met bien en évidence: l'essentiel pas seulement des premiers moments de son existence mais déjà de toute cette première PHASE d'entrée dans la vie/ça vous dit quelque chose ça

él: (bas) oui

E: essayez de m'en parler un peu/premier chapitre là qu'est-ce qu'elle DIT (Julie, *Cri de la Mouette*, 1/2, 7'30-8'30)

Il s'agit de parler des premiers moments de l'existence d'Emmanuelle en allant «jusqu'au bout» d'une activité proche de la paraphrase au sens de Daunay (2002a):

- E: mais au départ quand elle est dans cette:/étape-là d'un présent euh permanent si j'ose dire elle dit le présent fait du sur place/elle a

- l'impression d'être dans un monde qui: qui fait du surplace/et elle vit derrière elle le dit/une espèce de
- él: de barrière
- E: oui d'écran de MUR qui est la fois elle donne une image/à la fois une / vitre transparente parce qu'elle VOIT bien sûr mais aussi du: béton je crois que c'est à la première page qu'arrive cette PHRASE/donc elle est: derrière quelque chose qui la BLOQUE complètement et pourquoi alors comment/cela se: se marque-t-il quand elle veut communiquer parce qu'il faut bien communiquer tout le monde même un petit bébé/ doit euh communiquer (*ton rieur*) par des cris par des pleurs il y a en a beaucoup là au début vous vous rappelez/on l'appelle la mouette parce que:
- él: elle crie
- él: ha ha ha (*cri strident imitant celui de la mouette*)
- éls: elle crie
- él: elle parle fort
- él2: elle crie comme la mouette
- E: bon donc euh elle communique elle essaie en tout cas/mais la difficulté majeure elle est où//quel MOYEN doit-elle utiliser (3') on vient de dire quel moyen doit-elle utiliser le premier c'est le cri (*Julie, Cri de la Mouette, 1/2, 10'00-10'30*)

Les critères permettant de sélectionner les éléments les plus importants sont liés à la répétition («et tout ce qu'elle dit dans les premières pages me paraît aussi très important parce qu'elle le répète plusieurs fois elle vit dans un monde: pour retrouver des souvenirs elle a besoin de chercher»). L'approche serait celle du tâtonnement («on approche de SA grande difficulté alors la difficulté MAJEURE pour elle communiquer c'est qu'elle ne peut le faire que él: par les images»). Il s'agit de développer un point de vue («aller jusqu'au bout»), de faire état («explique-le dans quelle situation») d'une prise de position personnelle («je sais pas si vous l'avez remarqué»). Cette lecture se permet des avancées dans le texte («vous n'avez peut-être pas encore lu quand euh adolescente elle participe à des fêtes»). Elle est sensible aux émotions («et elle dit c'est ça aussi qui est très frappant de ce: chapitre la musique certaines musiques lui échapperont toujours»), aux images du texte («c'est joli cette image donc elle ne reçoit pas/et elle ne reçoit pas encore autre chose/hein Emi tu as dû remarquer», «elle l'a traduit comment vous l'avez remarqué»).

La *discussion thématique* est un discours d'évocation («explique//la situation/évoque la situation/elle est toute petite couchée c'est la nuit»), qui s'autorise l'expression en «je» («bon là aussi je vous dirais très fran-

chement et bon ton livre n'a pas été si loin euh avec Amélie Nothomb/ mais le: le SENS/profond des choses euh/n'apparait pas non plus tout de suite pour une enfant/en tout cas pas/tel qu'il peut le formuler// c'est: c'est: intuitif vous comprenez ce mot intuitif»). C'est avant tout un discours de la mémoire ou, plus précisément, du texte imprimé dans la mémoire du lecteur:

Ens: ALORS/la première chose que vous avez donc pu noter c'est que (2') son SEUL/MOYEN/de recevoir/un message//de comprendre c'est encore autre chose/mais au moins déjà de le recevoir/c'est: la vue/et un peu le toucher le contact//alors maintenant les situations/oho (Julie, *Cri de la Mouette*, 1/2, 16'00-16'31)

Mais la *discussion thématique* est également un discours systématique («les situations sont: on en a déjà évoqué quelques-unes mais la toute première//à formuler», «sa toute première GRANDE difficulté», «première grande difficulté pour se développer/c'est le silence c'est la solitude [...]») et exhaustif, dans les détails comme dans la globalité («et puis encore (3') on en a combien là trois//reprenons le: passé/le futur [...]») et, plus loin, «je vous en demandais cinq//qu'est-ce qu'il y aurait encore à signaler»). De ce point de vue, c'est en tout point un discours scolaire sur le texte.

DÉBAT INTERPRÉTATIF

Le *débat interprétatif* intervient essentiellement à l'occasion d'un travail sur la phrase de bilan de *Candide*: «il faut cultiver son jardin».

Dans la classe de Maud, le *débat interprétatif* a lieu lors de l'avant-dernière leçon consacrée à *Candide*:

E: alors effectivement cette://cette phrase si je: j'insiste sur cette phrase c'est parce qu'effectivement elle est aussi devenue comme la boucherie héroïque comme l'Eldorado/euh la phrase type de *Candide* que tout le monde connaît: comme ça un peu de CULTURE générale/mais euh c'est aussi le bilan de toute l'histoire on IH onH ça se termine comme ça tout à coup alors/ce que je vous demande de faire maintenant dans un:/je vous laisse cinq minutes dix minutes pour essayer de me dire comment VOUS//vous comprenez/puisque vous avez lu l'ensemble du livre/comment vous comprenez cette phrase/il faut cultiver notre jardin/quelle est selon vous/LA: morale/l'enseignement l'idée: euh/

que/Voltaire/veut faire passer par là/puisque c'est par là qu'il termine son livre (3') juste pour vous: guider euh n'oubliez pas d'une part le mot de cultiver (*entoure le mot*) pis d'autre part le mot de jardin (*entoure le mot*)/c'est peut-être en PARTANT de ce qu'on peut entendre par là que vous pouvez comprendre//ce que cela signifie/alors sur vos: les papiers où vous avez mis vos NOTES vous: vous mettez comme sous-titre://en conclusion du livre conclusion/de *Candide* il faut cultiver notre jardin et j'aimerais que chacun rédige et en SOIGNANT la rédaction rappelez-vous que//vous avez souvent de la peine à rédiger quelque chose de manière très soignée soignez la rédaction/de ces quelques lignes (5') comment comprenez-vous cette conclusion//il faut cultiver notre jardin (4') et//pour cette: ce moment-là il y a rien de juste et de faux il y a je suis un lecteur de *Candide* j'ai lu *Candide* en gros j'ai compris de quoi il retourne//qu'est-ce que je comprends de cette: FIN comment est-ce que je comprends cette fin qu'est-ce qu'elle veut bien: peut bien vouloir dire/donc vous inquiétez pas que ce soit juste ou faux//qu'est-ce que ça veut dire pour vous (Maud, *Candide*, 12/13, 0'00-2'30)

L'énoncé à l'origine de l'activité interprétative est présenté d'entrée de jeu comme faisant partie de la culture générale de l'élève et inscrit l'activité dans une pratique littéraire, formalisée par le passage par l'écrit et l'appel à soigner la rédaction. Maud précise qu'il n'y a pas de juste ni de faux mais demande aux élèves de présenter un avis qui fait intervenir une compréhension individuelle. Le but est de lancer la discussion à partir des interprétations différentes du texte («est-ce qu'il y a: quel-qu'un qui a une AUTRE interprétation (3') différente»):

- E: donc voyez on a déjà: des difféH des choses assez différentes/le jardin pour lui c'est la société (*note au tableau noir, en faisant une flèche à partir de jardin et en notant «société», 3'*) pour luiH pour euh Maf c'est la VIE/ (*note au tableau noir, en faisant une flèche à partir de jardin et en notant «vie ind»*) individuelle hein/de quelqu'un/et puis pour Ana c'est: euh/ /ce qu'on a/hein un trucH je sais pas comment bien le rajH le:/ce dont on dispose hein/ouais dispose (*note au tableau noir, en faisant une flèche à partir de jardin et en notant «ce dont on dispose»*) ça va pas très bien parce que: c'est les GENS c'est ce qui nous ENTOURE hein/au fond/plutôt/ ce qui nous entoure (*efface au tableau noir*)
- él: l'entourage
- E: c'est notre entourage voilà/que ça soit euh entourage: physique ou: ou: social (Maud, *Candide*, 12/13, 18'30-19'00)

L'enjeu du *débat interprétatif* réside dans la formulation («en tout cas euh: la formulation sous laquelle tu l'as expliqué la manière de l'expliquer était: est vraiment intéressante hein peut-être que: on peut discuter de ton interprétation mais: la manière de le dire est intéressante»). Mais cet enjeu est-il unique? Autrement dit, le genre se construit-il essentiellement dans l'accumulation des interprétations? La suite de l'activité montre que l'enseignante dispose de techniques, entre autres par la comparaison de l'image finale aux autres paradis, inspirée des travaux sur la structure du récit, qui permettent d'alimenter le débat par un retour au texte:

- E: maintenant si vous euh/pourquoi est-ce qu'il a choisi cette IMAGE du JARDIN à votre avis ou de la métairie/pourquoi cette image du jardin/à part pour le cultiver / par rapport à TOUS les voyages qu'il a fait jusque-là qu'est-ce que le jardin ou la métairie a de différent des autres étapes précédentes c'est-à-dire de l'Eldorado ou de la baronnie du départ de la Westphalie (Maud, *Candide*, 12/13, 25'30).

La confrontation des interprétations des élèves avec la lecture fournie par l'édition scolaire clôt l'activité. Cette lecture fait figure de norme, impliquant une entrée par les titres des chapitres, par la comparaison entre les trois paradis, par les personnages et, enfin, par la philosophie à propos de laquelle Maud se permet une remarque prospective: «alors juste là comme ça c'est un petit avant-gout pour ceux qui feront de la: philo au gymnase vous étudierez tous ces philosophes/on va pas s'arrêter trop longtemps là-dessus». Elle marque ainsi l'écart entre une interprétation lettrée et théoriquement fondée et les interprétations des élèves, sans dénier tout intérêt à ces dernières. De ce point de vue, le *débat interprétatif* s'inscrit dans un ensemble de discours normés sur le texte:

- E: et vous voyez (*touche le tableau noir de la main*) que vous aviez très bien posé le débat avec Ana qui était plus (+) dans une vie individuelle/et puis Ser qui était plus sur la question du constat sur toute la société je crois qu'il [...] y a pas chez Voltaire une réponse précise de savoir si l'un ou l'autre a raison mais c'était tout à fait juste chez les deux donc je crois que là il y a pas mal d'idées qui sont sorties et qui sont tout à fait justes et puis/il me semble que là la plupart d'entre vous avaient assez clairement exprimé ce qu'ils voulaient dire avec des mots assez/CLAIRS (Maud, *Candide*, 12/13, 41'00)

PRODUCTION

Le GAS production intervient le plus souvent en fin de séquence, en lien avec l'évaluation sous la forme classique de la dissertation, plaçant la lecture de textes d'auteurs au service de la production écrite.

Toutefois, ce GAS peut également se présenter sous la forme de la rédaction d'une note critique, d'un bilan de lecture, comme dans la classe de Sarah. Dans ce cas, le texte fait écho à une première production dans laquelle les élèves ont exprimé leur position en faveur ou en défaveur de la lecture d'un classique à l'école. En fin de séquence, cette production est rattachée à un genre textuel – la note critique de lecture – qui, s'il n'est pas nommé par l'enseignante, comporte néanmoins une organisation spécifique et s'adresse à un destinataire précis («oui/à l'école pour les jeunes/pour un public jeune»). Dans ce cas, la production écrite est au service d'un enseignement des textes.

SIX GAS RELEVANT DES DISCOURS SUR LE TEXTE

Les discours sur le texte regroupent six GAS – la présentation matérielle du texte, la mise en réseau, l'expression des avis sur le texte, la discussion thématique, le débat interprétatif, la production de texte – qui donnent priorité à la construction du sens du texte, dans sa matérialité comme dans sa globalité, dans son ancrage historique, culturel et social. Deux GAS témoignent de l'ancrage de la réception de l'œuvre dans des contextes, passés et actuels:

- la *présentation du texte* met l'accent sur l'existence matérielle du texte; elle propose un double système d'instruction, de l'auteur, d'une part, et de l'éditeur scolaire, d'autre part;
- la *mise en réseau* conduit à situer le texte en relation avec d'autres œuvres. Elle peut constituer à la fois une aide à la compréhension et permettre la construction d'outils d'analyse des textes.

Quatre GAS relèvent de la production. Ils font appel à des savoirs de type humaniste ou littéraire. Bref, ils impliquent l'acquisition d'une culture au service de l'affinement de la réflexion critique qui, si elle n'exclut pas l'affectivité, est loin de s'y résoudre:

- l'*expression d'avis sur le texte* passe par l'usage d'un métalangage spécifique pour exprimer un point de vue personnel sur le texte;
- la *discussion thématique* est l'occasion de développer une réponse à un questionnement référentiel, en s'appuyant sur la mise en relation d'éléments du texte entre eux et avec les connaissances des lecteurs;
- le *débat interprétatif* correspond à la mise en commun et à la discussion de différents points de vue sur le texte qui en enrichissent le sens;
- la *production de texte* est une synthèse, un commentaire ou un méta-texte du lecteur qui peut s'inscrire dans une visée évaluative.

Du point de vue des modes d'approches du texte, les GAS relevant du discours sur la réception et la production de textes répondent à des normes qui rendent caduque l'idée d'un propos informel dans l'espace de la classe.

CRITÈRES DE REGROUPEMENT DES GAS: UNE SYNTHÈSE

Nous présentons sous une forme tabulaire les critères au fondement du regroupement des GAS et leur déclinaison selon les trois modes d'approches du texte présentés.

Ces trois modalités correspondent à trois conceptions de l'unité texte et des modes de lecture que cette unité implique. Pour autant, elles ne sauraient être considérées comme des carcans. Par exemple, la lecture à haute voix, un GAS relevant de l'appropriation du texte, peut donner lieu à des pointages sur des dimensions spécifiques de l'objet enseigné, comme l'ironie. De même, la lecture à haute voix peut constituer une étape d'un GAS de l'ordre du commentaire, comme l'explication de texte. Ces phénomènes reflètent les tensions entre différents modes d'approche du texte présents dans la discipline. Ils attestent des formes de sédimentation des pratiques (Schneuwly & Dolz, 2009), dans le sens où aucune modalité d'approche du texte n'est strictement exclusive d'une autre.

Tableau 6. Critères de regroupement des GAS

	<i>Appropriation</i>	<i>Commentaire</i>	<i>Discours (réception et production)</i>
<i>Unité de base</i>	découpage dans le texte en fonction d'ensembles plus larges que de simples extraits ou fragments	choix d'extraits autosuffisants à valeur exemplaire du point de vue de l'objet d'enseignement	texte comme production humaine historiquement et socialement constituée, y compris dans sa matérialité
<i>Relation de l'unité de base au tout, relation entre les unités de base</i>	ordonnancement exhaustif d'éléments qui forment un tout	construction qui va du particulier au général (mise en abîme) et construction hiérarchique	mise en cause d'un sens constitué une fois pour toutes aussi bien que d'un texte ouvert, instable et sujet aux créations multiples
<i>Objet en jeu</i>	contenus thématiques, intrigue et univers spatio-temporel dans lequel évoluent les personnages dans le cas du récit	importance du fond et de la forme	matérialité, inscription contextuelle, valeurs (sociales, culturelles, associées à l'histoire de la langue, de la culture française et de l'institution littéraire)

<i>Mode de progression</i>	progression ou parcours linéaire et continu dans le texte qui ne s'arrête pas sur les obstacles (les piétine ou les repousse)	discontinuité dans les modalités d'approche («un microcosme où se retrouvent les éléments du macrocosme») (Veck, 1997, p. 16)	importance accordée au texte et à la surimposition des effets ou horizons de réception
<i>Mode d'interaction</i>	aide d'autrui sur le modèle de l'imprégnation	produit d'action ou de série d'actions organisées fortement instrumentée	interaction avec autrui et inscription dans une situation de communication nouvelle; recontextualisation
<i>Mode de fréquentation du texte</i>	itération, répétition	lecture à plusieurs niveaux	co-construction du/ des sens parfois en lien avec la textualisation

EN QUOI LES TEXTES CONTRAIGNENT-ILS LES GAS?

Comment opèrent les contraintes des textes à lire et celles des dispositifs didactiques dans les séquences d'enseignement? Pour répondre à cette question, nous analysons la répartition des douze GAS présentés. Certains sont-ils spécifiques aux textes longs alors que d'autres le seraient aux textes courts? La longueur et le statut des textes – le fait qu'ils bénéficient ou non d'une tradition de discours universitaires et scolaires – ont-ils un effet sur les GAS utilisés? Et si oui, lequel?

TENSION ENTRE NOUVEAUTÉ DES TEXTES ET CRISTALLISATION DES VALEURS

La répartition des GAS selon les textes – *Candide*, *La fée carabine*, *Le Cri de la Mouette*, *De l'horrible danger de la lecture* et «*La dictature délivre l'homme*» – permet de formuler deux observations:

- il existe un lien entre la longueur des textes et leurs modes d'approche (et *a fortiori* le nombre et la variation des GAS en jeu). Ce lien pointe un premier système d'opposition entre des textes longs (*Candide*, *La fée carabine* ou *Le Cri de la Mouette*) qui impliquent, à côté des GAS relevant du commentaire de texte, des GAS de l'ordre de l'appropriation et du discours sur les textes, et des textes courts (*De l'horrible danger de la lecture* ou «*La dictature délivre l'homme*») qui donnent exclusivement lieu à des GAS de l'ordre du commentaire;
- il existe un lien entre le statut des textes et leurs modes d'approche. Ce deuxième système d'opposition distingue des textes reconnus comme classiques (*Candide*, *De l'horrible danger de la lecture* et dans une moindre mesure *La fée carabine*) et des textes plus innovants par rapport à la tradition scolaire (*Le Cri de la Mouette* ou «*La dictature délivre l'homme*»). Dans le cas de *Candide*, on constate une grande diversité des modes d'approche des textes et *a fortiori* des GAS; la lecture du *Cri de la Mouette* conduit, au contraire, à la mise en œuvre privilégiée d'un GAS, la discussion thématique. *De l'horrible danger de la lecture* autorise une variété de GAS de l'ordre du commentaire alors que les enseignantes recourent uniquement à l'explication de texte dans le cadre de «*La dictature délivre l'homme*».

Pour les GAS relevant du commentaire, *l'explication de texte* est mobilisée pour tous les textes, qu'ils soient longs (*Candide*, *Le Cri de la Mouette*, *La fée carabine*) ou courts (*De l'horrible danger de la lecture*, «*La dictature délivre l'homme*»), indépendamment de leur statut. Ce GAS semble faire partie de la culture disciplinaire à disposition des enseignantes pour aborder tout texte en classe. Le *travail sur la compréhension* du texte est utilisé pour quatre textes, à l'exception du texte journalistique court «*La dictature délivre l'homme*». Nous voyons là un effet de la moindre modélisation des composantes spécifiques de ce texte conduisant les enseignantes à privilégier une entrée par l'activité plutôt que par le texte et ses spécificités. *L'étude* est convoquée pour des textes comme *Candide*, *La fée carabine* ou *De l'horrible danger de la lecture* mais elle est absente des séquences consacrées au *Cri de la Mouette* et à «*La dictature délivre l'homme*». On peut penser que la présence de discours relevant de la critique universitaire ou de la tradition scolaire autorise un pointage des dimensions de l'objet enseigné transférables, plus difficile à réaliser dans le cas de textes ne bénéficiant pas d'une telle tradition.

Tableau 7. Distribution des GAS en fonction des textes

Textes Modes d'approche et GAS	<i>Candide</i>	<i>Le Cri de la Mouette</i>	<i>La Fée carabine</i>	<i>De l'horrible danger de la lecture</i>	« <i>La dictature délivre l'homme</i> »	Total
APPROPRIATION						
DU TEXTE	28	6	11	0	0	45
Lecture individuelle à domicile	21	6	5	0	0	32
Lecture à haute voix	5	0	5	0	0	10
Résumé	2	0	1	0	0	3
COMMENTAIRE						
DU TEXTE	18	3	6	4	3	34
Explication de texte	10	2	1	1	3	17
Travail sur la compréhension	4	1	4	1	0	10
Etude	4	0	1	2	0	7
DISCOURS SUR						
LE TEXTE	14	8	2	0	0	24
Mise en réseau	4	2	1	0	0	7
Présentation du texte	2	0	0	0	0	2

Débat interprétatif	2	0	0	0	0	2
Discussion thématique	0	5	0	0	0	5
Expression des avis	3	1	1	0	0	5
Production	3	0	0	0	0	3
TOTAL DES GAS	58	17	20	4	4	103
GAS DIFFERENTS	11	6	8	3	2	12

La distribution des modes d'approche selon les textes amène deux constats. La variable «longueur» conduit à poser la spécificité de la lecture de textes longs. Celle-ci implique une diversité des modes d'approche par le recours à *l'appropriation*, au *commentaire* et aux *discours sur la production et la réception*, qui s'oppose au recours presque exclusif au *commentaire*, lors de la lecture de textes courts. Cette distinction est à l'origine de notre modèle didactique descriptif et explicatif de la lecture/littérature en classe qui se présente sous une forme simple, dans le cas de textes courts, et complexe, par l'articulation entre les GAS, dans le cas de textes longs. La variable «statut» conduit à penser qu'une certaine tradition dans le choix de textes n'est pas un frein, bien au contraire, à la diversité et à la nouveauté des GAS. Quant à l'ouverture à la nouveauté des textes, parfois issus des pratiques extrascolaires des élèves pour *Le Cri de la Mouette*, elle n'est pas sans risque d'entraîner une cristallisation des valeurs anciennes dans les activités scolaires. Autrement dit, la lecture scolaire de textes reconnus comme littéraires, peut-être en raison de l'existence de discours universitaires et scolaires, induirait les enseignantes à construire leur enseignement à partir des composantes du texte; l'absence ou la rareté de tels discours inciterait au contraire à aborder les textes par les activités scolaires, essentiellement l'explication de texte, dans le cas de la lecture de «*La dictature délivre l'homme*» et, dans une moindre mesure, du *Cri de la Mouette*.

Diversité de GAS pour les textes longs

Nos analyses ont porté sur la présence des GAS dans les séquences conduites par les trois enseignantes, Sarah, Julie et Maud, selon l'hypothèse que, dans le cas du *Cri de la Mouette*, les enseignantes se trouveraient face à un texte qu'elles connaissent en tant que lectrices mais qu'elles ont peut-être moins modélisé que *Candide*. Quelles en seraient donc les conséquences au niveau de la répartition des GAS dans les séquences? Le tableau ci-dessous montre:

- une plus grande diversité dans le choix des GAS dans le cas de la lecture d'un classique comme *Candide* que dans celui du *Cri de la Mouette*,
- l'existence de GAS spécifiques à un classique comme *Candide* tout comme à un texte plus récent comme *Le Cri de la Mouette*.

Nous commentons ci-après ces deux points.

Tableau 8. Présence des GAS en fonction des textes longs

Textes	<i>Candide</i>		<i>Cri de la Mouette</i>		Total
	Tot	%	Tot	%	
Genres d'activité scolaire					
APPROPRIATION	28	45	6	38	34
COMMENTAIRE	18	29	3	19	21
DISCOURS SUR LE TEXTE	16	26	7	44	23
TOTAL	62	100	16	100	78

Dans le cas de *Candide*, l'appropriation du texte, le commentaire et les discours sur la production et la réception du texte sont présents, avec une dominance de l'appropriation en raison de la lecture à domicile. En classe, on constate une légère dominance des GAS relatifs au commentaire (29%) : l'explication de texte (16%), le travail sur la compréhension du texte (6%) et l'étude de dimensions textuelles telles que l'implicite, l'ironie ou l'humour (6%). On observe également une diversité dans les genres de l'ordre du discours sur la production et la réception de texte (26%), le plus fréquent étant la mise en réseau du texte avec d'autres lectures effectuées en cours d'année (10%) suivi de l'expression des avis (5%), de la production (5%) et du débat (3%).

Dans le cas du *Cri de la Mouette*, si l'on excepte la lecture à domicile (38%), la discussion thématique tient le haut du pavé avec 31% des occurrences (correspondant à son usage dans deux des trois classes observées). Vient ensuite l'explication de texte (12%), exclusivement dans la classe de Sarah et, enfin, la mise en réseau (6%), le travail sur la compréhension (6%) et l'expression des avis sur le texte dans la classe de Maud (6%). Il est à noter que, pour *Le Cri de la Mouette*, l'appropriation du texte est réservée au travail à domicile, comme si la première lecture du texte n'était pas du ressort de l'école.

Dans le cas de *Candide*, la grande diversité de GAS et, par-là, de manières d'appréhender l'objet enseigné, puisque tous les GAS – à l'exception de la discussion thématique – sont engagés par les trois enseignantes, confirme l'idée d'une sédimentation des pratiques d'enseignement de la lecture/littérature en fonction d'un triple modèle basé sur l'appropriation du texte dans ses dimensions diégétiques, sur le commentaire et sur les discours sur la production et la réception du texte. Certains genres semblent spécifiques à la lecture de *Candide*: le débat interprétatif, la présentation matérielle du texte et le résumé. Autrement dit, *Candide* donne lieu à une lecture qui s'enrichit dans la confrontation des interprétations, sans négliger les spécificités du support scolaire.

Le *Cri de la Mouette* ne donne pas lieu à des GAS fort différents de *Candide* ou de *La fée carabine*. L'absence de l'étude et de la production semble aller de pair avec une moindre didactisation du texte; cette tendance est encore renforcée par la présence de la discussion thématique qui privilégie un traitement du texte centré sur sa réception par le lecteur. Le *Cri de la Mouette* pousserait ainsi les enseignantes à faire un usage de GAS spécifiques – l'explication de texte ou la discussion thématique –, axés sur l'une ou l'autre dimension du texte, même si la diversité des GAS dans la classe de Maud montre que leur articulation n'est pas impossible.

La fée carabine présente un profil proche de *Candide*. Sans bénéficier du même degré de littéarité, le texte dispose d'une tradition de discours autorisant la mise en texte de savoirs génériques. L'absence de GAS tels que le débat interprétatif, la présentation matérielle du texte ou la production supposerait toutefois un traitement différent de celui réservé à un classique tel que *Candide*.

Prédominance de l'explication de texte pour les textes courts

La répartition des GAS en fonction des textes courts (*De l'horrible danger de la lecture* de Voltaire et «*La dictature délivre l'homme*» de Jacques Pilet) questionne le traitement réservé à un texte littéraire par opposition à un texte journalistique. Voyons le détail des GAS:

Tableau 9. Répartition des GAS en fonction des textes courts

Textes Genres d'activité	<i>De l'horrible danger de la lecture</i>					« <i>La dictature délivre l'homme</i> »					Total
	S	J	M	Tot	%	S	J	M	Tot	%	
Initiales des enseignantes											
APPROPRIATION	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COMMENTAIRE	2	1	1	4	100	1	1	1	3	100	7
analyse	1	1	0	2	50	1	1	1	3	100	5
travail sur la compréhension	0	0	1	1	25	0	0	0	0	0	1
étude	1	0	0	1	25	0	0	0	0	0	1
DISCOURS SUR LA RECEPTION	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	2	1	1	4	100	1	1	1	3	100	7

De l'horrible danger de la lecture donne lieu à trois GAS: le travail sur la compréhension, l'étude des dimensions de grammaire textuelle et l'explication de texte. Il se distingue de la grande variété de GAS à laquelle donnent lieu des textes longs. Il n'en reste pas moins que des entrées comme le travail sur la compréhension, l'étude ou l'explication de texte relèvent de visées d'enseignement distinctes qui s'orientent tantôt du côté de l'enseignement continué de la lecture, tantôt du côté de l'acquisition de savoirs textuels ou littéraires. La tradition dans le choix du texte à lire pourrait donc fonctionner comme une matrice intégratrice de nouveautés.

«*La dictature délivre l'homme*» occupe une place à part par le fait que les enseignantes ne convoquent à son propos qu'un seul GAS, l'explication de texte. Confrontées à un texte qu'elles rencontrent fréquemment dans leur pratique lectorale mais qui reste peu didactisé, les enseignantes choisissent d'en revenir à un GAS héritier d'une longue tradition. Comment expliquer cela? Selon une première hypothèse explicative, la moindre diffusion des discours universitaires et scolaires à propos des dimensions enseignables du texte journalistique favoriserait le recours à un outil traditionnellement à disposition dans la discipline. L'extraction du genre – la chronique – de son contexte premier, son détachement des

pratiques de lecture qui lui sont liées et son insertion dans le contexte scolaire conduiraient, selon une deuxième hypothèse explicative, à dénier au texte tout ou partie de ses caractéristiques communicationnelles. Dès lors, l'explication de texte dans ses dimensions les plus traditionnelles serait le GAS le plus adéquat pour appréhender ce texte dans ses dimensions représentationnelles, figurant le cheminement d'une pensée sur le modèle de la dissertation classique.

Par conséquent, l'analyse de la répartition des GAS en fonction des textes montre que les enseignantes disposent bien de formes stables pour les aborder. Contrairement à notre postulat initial, le fait que le texte ne puisse pas être considéré comme un texte littéraire² conduirait à une rigidité des pratiques d'enseignement, au contraire, de ce qu'il se passe pour des textes plus classiques, pour lesquels la part d'originalité du travail des enseignantes, du point de vue des dispositifs créés pour aborder le texte, est plus importante.

TROIS MODES D'APPROCHE DU TEXTE QUI COEXISTENT

DOMINANCE DU COMMENTAIRE

Notre analyse de la répartition des modes d'approche et des GAS dans l'ensemble des séquences a montré que le commentaire était le plus représenté, suivi des discours sur le texte et de l'appropriation. La répartition des GAS dans les séquences confirme et précise ces éléments. Elle montre la présence de GAS privilégiés: l'explication de texte, la lecture à haute voix, le travail sur la compréhension et l'étude. Parmi ces quatre GAS, trois relèvent du commentaire alors que la lecture à haute voix du texte se rattache à l'appropriation. À côté de ces GAS qui privilégient un traitement du texte sous la forme d'extraits, la lecture à haute voix en classe est à mettre en lien avec la nécessité de rendre présent le texte en classe dans sa linéarité pour en assurer et en faciliter l'accès aux élèves. Enfin, on constate une constellation de GAS

2 Dans le sens où il ne dispose ni de caractéristiques formelles retenues pour entraîner des réactions esthétiques, ni d'une tradition de commentaires scolaires, ni de concrétisations au sens d'interprétations dominantes dans l'histoire de sa réception impliquant une tradition et une sélection qui orientent sa précompréhension.

de l'ordre des discours sur la production et la réception du texte qui reflète un traitement social et historique du texte et de la lecture. On peut donc faire l'hypothèse de la coexistence de modes d'approche du texte dans les séquences analysées, ce que nous interprétons comme un signe de sédimentation.

DISCOURS ET APPROPRIATION DU TEXTE RÉSERVÉS AUX TEXTES LONGS

L'opposition entre textes longs (*Candide*, *Le Cri de la Mouette*) et textes courts (*De l'horrible danger* et «*La dictature délivre l'homme*») est un facteur explicatif des variations observées dans la distribution des modes d'approche du texte, de même que le genre et le statut des textes. Elle est perceptible dans:

- la place accordée aux GAS de l'ordre du discours sur la production et la réception du texte, dans le cas de textes longs comme *Candide*, *La fée carabine*, *Le Cri de la Mouette*, par rapport à des textes courts comme *De l'horrible danger de la lecture* ou «*La dictature délivre l'homme*» où le commentaire constitue l'essentiel du travail sur le texte. Serait-ce que les textes longs sont davantage contextualisés que les textes courts? Ou est-ce un effet de la séquence?
- l'appropriation du texte qui distingue textes longs et textes courts: la lecture à domicile est réservée aux textes intégraux dont l'appropriation n'est tout simplement pas possible en classe pour des raisons de contraintes horaires. C'est moins le cas pour les textes courts qui donnent rarement lieu à une lecture préalable à domicile. Cette spécificité nous confirme le principe de récursivité de l'appropriation et du commentaire de texte dans le cas de la lecture de textes longs en classe.

QUAND TRADITION ET NOUVEAUTÉ S'OPPOSENT

Un deuxième facteur explicatif des variations dans la répartition des GAS dans les séquences concerne l'opposition entre des textes bénéficiant d'une tradition de discours universitaires et scolaires (*Candide*, *De l'horrible danger de la lecture*), des textes en voie de bénéficier d'une telle tradition (*La fée carabine*) et des textes ne bénéficiant pas de cette tradition (*Le Cri de la Mouette*, «*La dictature délivre l'homme*»).

- *l'appropriation* du texte en classe est réservée aux textes longs, au bénéfice de discours universitaires et scolaires (*Candide* ou *La fée carabine*). La réalisation en classe de la lecture à haute voix et du résumé distinguerait ainsi des textes reconnus comme difficiles et dont l'appropriation est du ressort de l'école des textes non reconnus comme tels. Cette irruption d'une première lecture en classe rompt avec le modèle classique qui présentait un partage clair entre lecture à domicile et travail en classe. On peut y voir la trace de l'entrée à l'école du modèle dit «des bibliothèques» (A.-M. Chartier & Hébrard, 1989/2000);
- le *commentaire* concerne l'ensemble des textes. L'étude qui porte sur des dimensions de grammaire textuelle est mobilisée pour des textes qui bénéficient d'une tradition de savoirs universitaires et scolaires (*Candide*, *La fée carabine* ou *De l'horrible danger de la lecture*). Elle contribue à les distinguer de textes comme *Le Cri de la Mouette* et «*La dictature délivre l'homme*»;
- enfin, les *discours sur la production et la réception du texte* sont réservés aux textes longs, *Candide* avec la mise en réseau et *Le Cri de la Mouette* avec la discussion thématique.

CHAPITRE 5

LES GAS À L'ÉPREUVE DU TEMPS DIDACTIQUE

Dans ce chapitre, nous analysons les processus de construction de l'objet enseigné lors de la lecture en classe de deux textes longs, *Candide* et *La fée carabine*. La première partie met en évidence la pluralité des temps de lecture dans et surtout hors de la classe. La deuxième revient sur les formes d'articulation proposées par les quatre enseignantes entre une première lecture et compréhension du texte – dite d'appropriation – et un travail scolaire sur le texte. Elle développe l'idée d'un principe de récursivité reliant l'appropriation et le commentaire de texte. L'enjeu de ces analyses réside dans une meilleure connaissance des formes d'articulation entre appropriation et commentaire de texte pour mieux comprendre et expliquer comment se construit l'objet enseigné.

QUATRE MODES D'ARTICULATION ENTRE APPROPRIATION ET COMMENTAIRE

Comment les enseignantes organisent-elles la lecture d'un texte long? Comment s'y prennent-elles pour assurer les liens entre la lecture à domicile et le commentaire des chapitres concernés en classe? Afin de mener à bien nos analyses, nous avons synthétisé les informations relatives à l'organisation des GAS dans les séquences consacrées à *Candide* et à *La fée carabine*. Nous avons porté notre attention sur l'organisation de la séquence d'enseignement constituée d'une suite de GAS dans et hors de la classe. Une telle approche implique de prendre en compte la réalisation, par les élèves, d'activités à domicile – par exemple faire systématiquement un résumé des chapitres lus à domicile – et de tâches ponctuelles – rechercher les procédés humoristiques dans un chapitre de l'ouvrage.

Nous nous proposons, dans un premier temps, de faire état des logiques qui émanent des quatre séquences à partir des formes d'articulation entre appropriation du texte et commentaire. En effet, celles-ci reflètent des cheminements dans le texte et des progressions contrastées dans la construction de l'objet. Nous interprétons ces processus de feuilletage – ou de pluralité temporelle – comme des indices d'une disciplinarisation de la lecture en montrant qu'elle n'intervient pas seulement en classe mais également à domicile, dans les lectures individuelles des élèves.

ARTICULATION DISJOINTE

Un premier modèle de lecture de textes longs, tel qu'il se présente dans la classe de Sarah, rend compte d'un décalage entre appropriation du texte et commentaire. Autrement dit, le rythme des lectures à domicile (lecture du texte dans son entier, lecture de plusieurs chapitres) ne correspond pas au rythme du commentaire de chapitres en classe. Ce décalage peut être interprété comme une tendance à l'autonomisation de la lecture individuelle à domicile, qui porte sur des ensembles constitués de plusieurs chapitres, voire sur l'intégralité du texte, en contraste avec un travail scolaire de commentaire de chapitres isolés. Cette prédilection pour un travail sur l'unité «chapitre» conduit à pointer, dans la diégèse, une succession de tableaux ou d'esquisses d'actions isolées, sélectionnées pour leurs capacités à dire quelque chose du tout. Le temps de la lecture scolaire, discontinu et procédant par carottage, sur le modèle de l'analyse d'extraits emblématiques, se superpose ainsi au temps de la lecture à domicile, qui s'effectue au gré des rythmes de chacun.

En classe, la séquence est essentiellement fondée sur le commentaire de chapitres. L'appropriation du texte se fait à domicile, grâce à la lecture libre de la totalité du texte (ch. 1 à 30), puis la lecture imposée de chapitres distribués en fonction du découpage du texte suivant:

- de l'incipit à la rencontre de Candide et de Pangloss avec le représentant de l'Inquisition et à leur arrestation par icelui (ch. 1 à 5); puis à la rencontre de Candide avec la vieille, servante de Cunégonde (ch. 1 à 6);
- de la rencontre de Candide avec la vieille à l'embarquement de Candide, Cunégonde et La Vieille pour le Nouveau Monde (ch. 6 à 10);
- du récit de la vieille à l'arrivée de Candide et de Cacambo en Eldorado (ch. 11 à 17);
- du départ de Candide et de Cacambo de l'Eldorado (ch. 18);

- de l'arrivée à Surinam aux retrouvailles à la métairie (ch. 19 à 30).

A ce découpage en fonction de suites de chapitres se superpose une attention aux chapitres emblématiques (l'incipit correspondant au chapitre 1, la boucherie héroïque correspondant au 3, le tremblement de terre de Lisbonne au 6, l'arrivée en Eldorado au 17, le départ de l'Eldorado au 18), dont la relecture à domicile est imposée par l'enseignante en vue de leur étude en classe.

Le tableau ci-dessous présente les GAS numérotés pour chaque séance. Les activités réalisées sous la forme de devoirs¹ à domicile sont marquées en retrait et signalées par des puces.

Tableau 10. Progression disjointe dans la séquence de Sarah

05.04	1. Expression des avis personnels sur le sens de la lecture d'un classique <ul style="list-style-type: none"> - lire les pp. 4-5 de l'édition commentée - lire les chapitres 1 à 5 - lire les chapitres 1 à 30
12.04	2. Explication du chapitre 1: identification du narrateur, saisie de la situation initiale et caractérisation des personnages pour saisir l'ironie voltairienne <ul style="list-style-type: none"> - relire chapitre 1 - lire les chapitres 1 à 5
14.04	3. Etude dans le chapitre 1: situation initiale, conte philosophique, argumentation, philosophie de Pangloss <ul style="list-style-type: none"> - relire chapitre 1
19.04	4. Explication du chapitre 3 pour dégager la critique des horreurs de la guerre au travers des procédés de style mis en œuvre <ul style="list-style-type: none"> - trouver un titre au chapitre 3; comment Voltaire dénonce la théorie optimiste - tracer l'itinéraire de Candide sur une carte et trouver un titre au chapitre lu - relire chapitre 3 - lire les chapitres 6 à 10

1 Les devoirs à domicile ont été reconstitués sur la base d'informations provenant des transcriptions des leçons, soit sous la forme d'annonces de devoirs à faire, soit sous la forme de rappels des devoirs donnés et, quand ils étaient disponibles, des documents de préparation des enseignantes.

- 21.04 5. Etude des procédés comiques dans le chapitre 6 pour dégager la critique de l'intolérance
- trouver l'élément que Voltaire montre
 - lire les pp. 62 à 64 de l'édition commentée (procédés comiques)
 - tracer l'itinéraire de Candide sur une carte et trouver un titre au chapitre lu
 - relire chapitre 6
- 26.04 6. Explication du chapitre 17 pour dégager les valeurs prônées par Voltaire à travers les marques de l'exotisme et du merveilleux
- trouver des exemples de procédés absurdes
 - tracer l'itinéraire de Candide sur une carte et trouver un titre au chapitre lu
 - lire les chapitres 11 à 17
- 10.05 7. Explication du chapitre 18 pour mettre en évidence les valeurs prônées par Voltaire et, par contraste, la critique de la société
- dégager le rôle du chapitre 18 dans la progression du texte
 - lire des extraits du texte à choix
 - tracer l'itinéraire de Candide sur une carte et trouver un titre au chapitre lu
 - lire le chapitre 18
8. Mise en réseau d'un extrait de *l'Utopie* de T. More
- 12.05 9. Travail sur la compréhension des chapitres 19 à 30: dénonciation de l'esclavage et discours de la tolérance
- trouver l'élément que Voltaire montre au chapitre 19
 - tracer l'itinéraire de Candide sur une carte et trouver un titre au chapitre lu
 - lire les chapitres 19 à 30
- 05.06 10. Production d'une note critique de lecture sur *Candide*
- faire le bilan de sa lecture

L'appropriation du texte se présente donc, dans la classe de Sarah, sous trois formes: la lecture libre et intégrale de l'œuvre selon les modalités de la lecture privée, échappant au contrôle de l'enseignante, la lecture imposée de suites de chapitres, la relecture des chapitres emblématiques. Cette forme d'appropriation du texte, préalable nécessaire au commentaire, présente une structure «en entonnoir». Mais les activités réalisées à domicile ne se limitent pas à la lecture: le résumé des chapitres lus, la lecture à domicile des pages de l'édition critique informant sur le contexte historique et la vie de Voltaire viennent étayer, préparer le commentaire sur le

texte. Ces activités, qui relèvent de l'appropriation (résumer les chapitres lus), du commentaire (trouver un titre, trouver des exemples de procédés de style, dégager le rôle d'un chapitre dans la progression du texte, etc.) et du discours sur la production et la réception de texte (faire un bilan de lecture à domicile sous la forme de la rédaction d'une note critique de lecture), contribuent à la mise en place d'un temps hétérogène par sa nature – plus ou moins contrainte – et par son objet – la lecture du texte, d'une suite de chapitres ou de chapitres ciblés.

Ce feuilleté de temporalités reflète des tensions entre lecture privée et lecture scolaire qui structurent l'enseignement. Nous y voyons des traces d'une tentative de l'enseignante de réduire l'opposition entre la lecture libre à domicile et la lecture scolaire. Ce continuum peut être interprété comme une forme d'articulation entre appropriation du texte et commentaire, entre une lecture à domicile au plus près de la pratique sociale et le commentaire en classe de chapitres isolés. Les multiples formes d'appropriation du texte à domicile seraient alors autant de tentatives pour faire correspondre au plus près lecture personnelle et lecture scolaire. Dans cette progression *disjointe*, la relecture à domicile des chapitres à étudier en classe serait un moyen d'assurer la récursivité entre l'appropriation et le commentaire de chapitres emblématiques.

Entre liberté du lecteur, devoirs de l'élève et droits du texte

Cette séquence (cf. tableau 10) est traversée par une tension entre l'appropriation du texte, réalisée au rythme des lectures individuelles et le commentaire de chapitres phares. Son ouverture et sa clôture témoignent de la sensibilité de Sarah à la réception du texte par les lecteurs. Le mouvement général est, par la suite, celui d'une systématisation et d'une formalisation des contenus d'enseignement. Il se marque dans le passage de l'expression des avis sur la lecture en préalable à la lecture d'un classique à la rédaction d'une note critique de lecture en clôture de séquence. Au niveau des GAS qui structurent la séquence, le maillage entre explication de texte, étude de l'ironie et de l'humour voltairiens et travail sur la compréhension reflète une approche de l'objet d'enseignement qui va d'éléments génériques du conte philosophique au repérage de procédés de style.

Voyons ce qu'il en est sur l'ensemble de la séquence. Pour ce faire, nous détaillons l'ouverture de la séquence, le commentaire du texte, les discours sur la production et la réception du texte et la clôture de la séquence.

La séquence s'ouvre sur l'*expression des avis personnels* sur le sens de la lecture d'un classique. Elle prend appui sur la lecture à domicile des pages de l'édition commentée du texte consacrées à «Voltaire, auteur au siècle des Lumières», ainsi que sur les cinq premiers chapitres du livre. L'expression des avis sur le texte repose sur la mise par écrit des connaissances des élèves sur l'auteur et l'œuvre ainsi que de leurs attentes et craintes face à un texte réputé difficile. Il s'agit d'engager un processus d'objectivation de leurs connaissances culturelles et littéraires dans le but de contextualiser le texte, de démêler les relations qu'il a pu entretenir avec son public, son auteur et le monde littéraire et social du XVIII^e siècle. Le texte est donc ancré dans un contexte social de production et de réception. Voltaire est présenté comme un écrivain engagé, qui prend des risques pour défendre son point de vue, comme un philosophe en lutte contre le fanatisme, qui dénonce l'ignorance de la société en recourant à l'implicite pour contourner la censure. Il y a donc un pointage d'éléments externes (auteur, époque, contexte historique et littéraire des Lumières et de l'*Encyclopédie*) et internes (repérage de l'ironie) contribuant à la construction d'une posture de lecteur. La mise en commun aboutit, à travers les échanges entre les élèves, à la négociation du système interprétatif de l'œuvre. Ce qui est en jeu, dans cette activité, c'est la délimitation d'un horizon d'attente à partir des intérêts des élèves et des codes dont ils disposent. Cette négociation se fait à partir des craintes exprimées par les élèves – crainte de se perdre dans les pages de l'édition commentée, de rencontrer des problèmes de vocabulaire nécessitant de se reporter fréquemment aux notes – de leurs attentes – avoir du plaisir malgré le fait qu'il s'agit d'un classique imposé par l'école, y trouver un message intéressant, réfléchir, être plongés dans l'histoire, comprendre le texte, ne pas avoir trop à lire en une fois – où pointent un certain nombre de contradictions. Les formulations proposées sont soumises à des contraintes scolaires qui passent par le rejet d'expressions informelles («avec des mots qui soient compréhensibles pour un public de plus de vingt ans», «alors j'attends de ce livre qu'il ne soit pas tordu/trouve-moi un synonyme:»). Deux dimensions sont plus particulièrement discutées: l'humour comme clé interprétative de l'œuvre, l'invraisemblance comme indice de fiction:

Ma: madame il est censé faire rire [...]

E: ah ben tu peux faut mettre une telle question alors

Ma: mais moi il me plaît

- Jes: mais madame c'est horrible les gens ils ressuscitent euh ben ils meurent tout d'un coup ils sont de nouveau vivants cinq minutes après on comprend plus deux mots à la fin
 él: mais peut-être ils sont pas morts (Sarah, *Candide*, 4/11, 6'30-7'00)

L'intervention de Jes témoigne du refus de la fiction, à l'inverse de ce que Dumortier (2005, p. 45) pointe derrière l'absence de réaction cognitive à l'invraisemblable chez les adolescents. La seconde dimension relevée est l'anonymat de l'auteur, en lien avec son engagement:

- Mél: non maisH moi j'ai juste une question pourquoi il prend des risques vu qu'il change tout le temps de nom/c'est pas des risques
 él: pourquoi il prendrait beaucoup de risques
 él: il change tout le temps de nom
 él: ben si
 él: il est lâche
 E: alors ça c'est une des questions euh//Mél
 Mél: il assume pas ce qu'il dit en quelque sorte
 E: Mél
 Déb: ah mais bon ça peut être ça peut peut-être aller loin si [...]
 E: et c'est vrai que: on verra je pense qu'on aura l'occasion de voir/pendant l'étude de *Candide* et de Voltaire//si effectivement on peut dire que: il a choisi la facilité en utilisant des: pseudonymes ou en utilisant des procédés ou bien si c'était vraiment pour entre guillemets sauver sa vie sauver son travail hein après il faudra voir/mais c'est des questions intéressantes/c'est vrai (Sarah, *Candide*, 4/11, 23'00-25'00)

L'ouverture de la séquence repose donc sur un système d'opposition lié, d'une part, au statut du texte, un classique du XVIII^e siècle imposé par l'école, et aux spécificités du lectorat, des adolescent(e)s. Elle est construite autour d'une préoccupation, essentielle aux yeux de l'enseignante: les élèves peuvent-ils prendre du plaisir à la lecture d'un classique? Dès lors, un des objectifs de la lecture scolaire résiderait dans la résolution ces tensions et l'accès à un plaisir construit:

- E: vous n'êtes pas obligés d'être polis si ça vous rebute de lire *Candide* vous pouvez dire ben non nous on n'a pas envie pis peut-être qu'à la fin des quelques semaines passées sur cette lecture vous vous direz quand même ah ben tiens j'ai quand même eu du plaisir ou j'ai quand même appris quelque chose (Sarah, *Candide*, 4/11, 3'30)

Le commentaire, dans la classe de Sarah, s'organise autour de trois GAS: l'explication de texte, le travail sur la compréhension et l'étude. Il porte le plus souvent sur des chapitres isolés qui ont fait l'objet d'une relecture à domicile.

L'explication de texte est le GAS privilégié pour travailler en classe les chapitres 1, 3, 17 et 18 et l'abord du chapitre 1. Il permet l'identification du narrateur, la saisie de la situation initiale et la caractérisation des personnages pour comprendre l'ironie voltairienne. L'explication du chapitre 3 conduit à dégager la critique des horreurs de la guerre au travers des procédés de style mis en œuvre (voir l'analyse détaillée du GAS explication de texte au chapitre IV). L'explication du chapitre 17 met en lumière, au-delà des marques de l'exotisme et du caractère merveilleux de l'Eldorado, les valeurs prônées par Voltaire et, par contraste, la critique de la société (chapitre 18).

L'étude intervient à deux reprises. En début de séquence, elle complète l'explication du chapitre 1 et opère une focalisation sur la situation initiale (macrostructure), les spécificités génériques du conte philosophique, la portée argumentative du texte et de la philosophie de Pangloss. Elle permet d'opérer ensuite un pointage sur les procédés comiques utilisés dans le chapitre 6 pour dégager la critique de l'intolérance, à partir de la présentation de ces procédés dans l'édition critique (l'absurde, l'humour et l'ironie aux pages 62 à 64) de *Candide* (voir l'analyse détaillée du GAS étude au chapitre IV).

Le travail sur la compréhension intervient à une reprise, en fin de séquence à propos des chapitres 19 à 30. Il se réalise grâce à un questionnaire mettant en évidence la dénonciation de l'esclavage par Voltaire et son discours sur la tolérance. Ce questionnaire implique, en particulier à propos du chapitre 19, de repérer le thème essentiel et de citer trois maux dénoncés par Voltaire; de retrouver les rencontres faites par Candide dans la cité vénitienne et de définir ce que Voltaire cherche à démontrer. Il s'agit, ensuite, de résumer le dénouement de l'histoire des chapitres 27 à 30 et de dégager les valeurs que Candide met en application, en montrant de quelle façon le héros évolue entre son départ du château et son installation à la métairie. Enfin, une question porte sur le genre «conte philosophique».

Ces trois GAS – explication de texte, étude et travail sur la compréhension – impliquent: des savoirs *relatifs aux thématiques* les plus prégnantes de *Candide* comme la critique des horreurs de la guerre, la critique de l'intolérance, la dénonciation de l'esclavage; des *savoirs trans-*

férables faisant appel à l'identification du narrateur, à la saisie de la situation initiale, à la caractérisation des personnages, aux savoirs sur le genre, sur l'argumentation et sur la philosophie de Pangloss, aux procédés de style (l'absurde, le décalage, l'ironie, la périphrase et l'euphémisme); des *savoirs méthodologiques* liés à l'explication de texte, mis en place par la répétition de tâches spécifiques. Il est possible d'émettre une hypothèse interprétative quant au maillage de ces GAS dans la séquence de Sarah: l'explication de texte est le genre privilégié; la part d'interprétation laissée aux élèves est importante; l'étude vient préciser l'orientation en ciblant des savoirs sur le texte. L'ensemble relève d'une démarche de découverte qui prend appui sur les impressions du lecteur pour aller vers une systématisme dans l'approche – les impressions du lecteur recevant une forme de validation par une autorité externe, l'exposé par l'enseignante sur le chapitre 1, ou par le recours à un ouvrage de référence, en particulier l'édition critique de *Candide*.

L'étude d'un extrait de *L'Utopie* de Thomas More (voir annexe VI) a un statut à part dans cette séquence. Elle relève en effet d'une mise en réseau et peut être considérée comme faisant partie des discours sur la production et la réception du texte. Cette mise en réseau ne fait toutefois à aucun moment l'objet d'une explicitation de la part de Sarah qui propose un travail sur le plan du texte de Thomas More, dans la tradition de l'explication de texte. Cela peut s'expliquer par le fait que les trois enseignantes, Sarah, Julie et Maud, choisissent d'entente les textes qu'elles donnent à lire à leurs élèves. Le travail sur *L'Utopie* dans la classe de Sarah apparaît donc appelé par des contraintes d'organisation en termes d'équipe enseignante plutôt que par des contraintes didactiques.

La clôture de la séquence est marquée par le passage à la production, impliquant la rédaction d'une note critique de lecture. Ce genre de texte, même s'il n'est pas nommé comme tel, a fonction de bilan grâce à l'inventaire des éléments abordés dans la séquence. Ces savoirs sont essentiellement culturels et littéraires – relatifs à la vie de l'auteur ainsi qu'aux thèmes abordés dans l'ouvrage – mais ils sont aussi liés à la réception du texte par les élèves, en écho à l'activité qui ouvre la séquence (cf. *supra*). Voici la consigne:

- E: alors//pour en finir une bonne fois avec *Candide*/vous allez: faire par écrit le but c'est une préparation à l'examen//donc faites-le le mieux possible/vous allez préparer une page du journal//euh fictive sur Voltaire et *Candide*//et vous aurez//oui Pau//un commentaire informatif

avec quelques éléments clés de la vie de Voltaire accompagnés d'un résumé du livre mentionnant les thèmes abordés (*chuchotis des élèves*, 5') et puis l'autre/membre du groupe/écrit un texte argumenté sur l'utilité l'actualité ou le sens d'une telle lecture de nos jours faisant état des arguments pour et contre//vous travaillez ensemble (3') (Sarah, *Candide*, 11/11, 58'31-59'30)

Dans cette dernière activité, le texte de Voltaire est remplacé, transformé, par un texte produit par le lecteur. Le passage par l'écrit fixe des savoirs sur l'auteur et l'œuvre dans une perspective d'évaluation mais il implique aussi l'expression des avis sur le texte, l'appropriation des outils d'une pratique littéraire, l'utilisation du texte à des fins communicatives. On rejoint ici la conception bakhtinienne d'une *compréhension responsive active, orientée vers une/des nouvelle(s) situation(s) de communication*: le lecteur en tant que membre d'une communauté socialement et historiquement située, l'élève face à la situation d'examen. Cette dernière partie prend appui sur des savoirs qui ont trait à la relation personnelle au texte, aux débats sur le sens et la portée de l'œuvre, aux savoirs scolaires découlant de la lecture du texte. De ce point de vue, la rédaction d'une note critique allie des éléments de bilan des savoirs culturels et littéraires acquis au cours de la séquence mais est également une occasion de faire part d'une réception personnelle du texte. Elle fait de l'élève un maillon de la communauté littéraire.

En résumé, les dimensions de l'objet d'enseignement focalisées dans cette séquence sont:

1. les dimensions contextuelles et thématiques du texte, en particulier la théorie de l'optimisme mais aussi la guerre, l'Inquisition, l'esclavage;
2. les dimensions génériques du conte philosophique;
3. le repérage du narrateur, la délimitation de la situation initiale du récit et l'étude des personnages;
4. les procédés stylistiques, essentiellement l'humour et l'ironie comme voies d'accès aux thèmes des chapitres analysés.

ARTICULATION EN PARALLÈLE

Le deuxième modèle est fondé sur un découpage du texte qui permet un traitement *en parallèle* de l'appropriation, par la lecture à domicile, et du commentaire en classe de plusieurs chapitres du texte, avec des GAS tels

que l'explication de texte ou l'étude. Autrement dit, les chapitres lus à domicile sont ceux qui font l'objet d'un commentaire en classe, comme le montre le tableau ci-dessous:

Tableau 11. Progression en parallèle dans la séquence de Julie

04.03	1. Présentation matérielle du texte: présentation, organisation et contenus de l'édition de Candide
07.03	1. Présentation matérielle du texte: présentation, organisation et contenus de l'édition de <i>Candide</i> (suite)
18.03	2. Explication du chapitre 1 et découpage pour mettre en évidence les caractéristiques des personnages de <i>Candide</i> et du baron – lire chapitre 1
04.04	3. Résumé des chapitres 1 à 6 – lire les chapitres 1 à 6
05.04	4. Explication des chapitres 1 à 6 – lire les chapitres 1 à 6
08.04	5. Etude des ch. 7 à 12 : le romanesque et les éléments liés à des situations sentimentales et leur parodie (ch. 7 et 8), les points de vue, jugements et appréciations du narrateur et de l'auteur (ch. 9 et 10), la remise en question de la théorie de Pangloss au travers du récit de la vieille (ch. 11 et 12) – lire les chapitres 7 à 12 – résumer par écrit les chapitres 7 à 12
18.04	6. Explication des chapitres 13 à 18 – lire les chapitres 13 à 18 – résumer les chapitres 13 à 18 7. Explication des ch. 17 et 18 sur l'Eldorado – lire les chapitres 17 à 18
19.04	8. Mise en réseau d'un extrait de <i>L'Utopie</i> de More
20.04	8. Mise en réseau d'un extrait de <i>L'Utopie</i> de More (suite)
25.04	9. Etude des procédés stylistiques dans les chapitres 19 à 23 – lire les chapitres 19 à 23 – résumer par écrit les chapitres 19 à 23
29.04	9. Etude des procédés stylistiques dans les chapitres 19 à 23
02.05	10. Explication des ch. 24 à 30 en fonction de 3 pistes: le genre de texte (le conte philosophique et son dénouement),

les personnages et leur évolution, la société et les jugements de Voltaire sur la société

11. Expression des avis sur *Candide*

- lire les chapitres 24 à 30
- résumer par écrit les chapitres 24 à 30

03.05

12. Débat interprétatif sur le sens et la portée de l'œuvre

13. Production d'un texte argumentatif – un dialogue opposant deux conceptions du bonheur

- lire les pages 231 à 250 de l'édition commentée

Dans la séquence conduite par Julie, l'appropriation du texte a lieu essentiellement sous la forme de la lecture individuelle à domicile de suites de cinq à sept chapitres, soit:

- du départ forcé de Candide de la baronnie à l'autodafé (ch. 1 à 6);
- des retrouvailles avec Cunégonde à la fin du récit des malheurs de la vieille (ch. 7 à 12);
- de la séparation d'avec Cunégonde au départ de l'Eldorado (ch. 13 à 18);
- du séjour en Eldorado au départ de l'Eldorado (ch. 17 à 18);
- de la rencontre avec le nègre de Surinam à l'arrivée à Venise (ch. 19 à 23);
- du retour en Europe aux retrouvailles dans la métairie (ch. 24 à 30).

Ce découpage épouse le rythme des séparations et retrouvailles de Candide avec les personnages clés du récit (Pangloss, Cunégonde, Cacambo...). La lecture à domicile de tranches de chapitres est accompagnée, dès la cinquième leçon, de la rédaction d'un résumé. Ce résumé, oralisé au début de chaque leçon, fait le lien entre la lecture à domicile des chapitres et leur commentaire en classe. Il assure la possibilité de connaissances partagées à propos du texte et de ses contenus par la présentification en classe des éléments de l'histoire. Il permet à l'enseignante de faire en sorte que tous les élèves – mêmes ceux qui ne se seraient pas acquittés de leurs devoirs de lecture – connaissent les grandes lignes de la diégèse, avant d'opérer un pointage sur des dimensions du texte présentées comme nouvelles et donnant matières à enseignement/apprentissage.

Le commentaire de texte pour acquérir les outils d'une approche lettrée

Dès l'abord de la séquence de Julie (cf. tableau 11), les élèves apprennent à manipuler un texte présenté comme un texte littéraire inséré dans une

édition commentée. L'ensemble des activités est organisé selon un partage clair entre la lecture à domicile de suites de chapitres et leur commentaire en classe, sous la forme de l'explication de texte. Ce commentaire est complété par l'étude de dimensions du texte (la parodie, l'énonciation, la visée philosophique du conte) qui confirme le choix d'une unité d'enseignement plus vaste que le chapitre ou l'extrait de chapitre. En clôture de séquence, Julie revient sur la présentation du livre comme outil au service d'une pratique d'analyse littéraire. Le mouvement général est celui d'un outillage progressif des élèves en vue de la lecture et de l'utilisation d'un classique scolaire à fin d'apprentissage.

Cette séquence débute par la distribution et la présentation matérielle du texte à partir d'un questionnaire élaboré par l'enseignante. Le texte est présenté aux élèves comme une «brochure», terme qui contribue à souligner ses dimensions matérielles. Le questionnaire organise la progression des contenus en fonction de trois entrées principales:

- une entrée par la *présentation* du texte qui pointe les éléments du paratexte – première et quatrième de couverture, sommaire, iconographie comprenant les portraits de l'auteur, tableaux ou schémas, photos récentes, fond graphique au début des chapitres, lexique d'analyse littéraire, bibliographie, filmographie, adaptations théâtrales, crédits photographiques, liste des ouvrages parus dans la même collection et questionnaires et groupements de textes à l'intérieur du récit – en tant que modes d'accès aux dimensions génériques du texte («à quel genre peut-on s'attendre en regardant l'illustration», «d'où provient la citation par laquelle commence le résumé», «à quelle étape du schéma narratif correspond...», «'Autant de déconvenues qui vont réveiller sa conscience, aiguïser son jugement, et nourrir notre propre réflexion': qui est concerné»);
- une entrée par l'*organisation du texte et les questions d'énonciation* qui concerne la distinction entre paratexte auctorial et éditorial. La distinction entre l'auteur, Voltaire, et l'auteur fictif, le Docteur Ralph, est centrale. La *double matérialité du texte*, liée à son statut de texte littéraire et de commentaire sur ce texte, caractéristique des classiques scolaires, est également abordée. Le destinataire interpellé est l'élève («quelle indication doit attirer l'attention de l'élève, face aux pages de ce chapitre») confronté à la lecture d'un classique du XVIII^e siècle;
- une entrée par les *contenus*, qui propose un bilan des connaissances historiques, culturelles, littéraires, géographiques et narratologiques

à propos du texte. Cette entrée porte sur le discours d'escorte de l'éditeur, sur les personnages principaux (Cunégonde, Pangloss, Candide) et secondaires, sur la référence au contexte historique (le tremblement de terre et l'incendie de Lisbonne). Elle mobilise un bagage *culturel* à propos de l'autodafé, de l'Inquisition, de l'esclavage comme cibles de la critique voltairienne, *littéraire* à propos des procédés comiques, de la parodie, de la satire, *géographique* relativement au périple de Candide. Ces contenus précisent les caractéristiques génériques du texte: il y a, certes, récit de voyage, conte mais également satire et parodie.

L'ouverture de la séquence autorise une saisie globale du texte dans sa double matérialité d'objet littéraire et d'objet d'étude. Dans cette séquence, contrairement à la séquence de Sarah, le lecteur est donc avant tout un élève confronté à un texte reconnu par l'école qu'il se doit d'aborder selon les règles du jeu disciplinaire.

Le commentaire, réalisé en classe, porte sur les suites de chapitres préalablement lus et résumés par écrit à domicile. Il est organisé sur la base d'une alternance entre l'explication de chapitres ou de suites de chapitres et l'étude de dimensions spécifiques dans ces chapitres:

- *l'explication de texte* implique l'établissement du plan des chapitres. Elle conduit à pointer l'évolution de l'action comme principe de découpage du texte, à s'arrêter sur les personnages, leurs caractéristiques et leur évolution au fil des aventures, à faire émerger les dimensions génériques du conte philosophique et de son dénouement, les jugements de l'auteur sur la société;
- *l'étude* focalise certaines dimensions du texte: le romanesque et sa parodie, les points de vue, jugements et appréciations du narrateur et de l'auteur, la remise en question de la théorie de Pangloss et, finalement, les procédés de style.

Quelle logique sous-tend l'articulation entre l'explication de texte et l'étude? Faut-il opposer la perspective herméneutique de l'explication de texte à celle plus technique de l'étude, centrée sur certaines dimensions du texte? Voyons cela grâce à un exemple d'explication tiré de la sixième leçon consacrée au chapitre 9 de *Candide*:

- Bap: mais je comprends pas là en fait quand on dit le bon vestphalien euh en parlant de qui va tuer l'inquisiteur
E: excuse-moi Bap
Bap: quand on parle du bon vestphalien de: Candide
E: mhm
Bap: qui va en fait tuer euh a: après le juif
E: ben ouais il
Bap: il le: c'est juste: pour dire: c'est pour le distinguer de l'autre personnage
E: pas seulement quand on dit le bon vestphalien on: a l'air de l'excuser pour tout ce qu'il va faire
Bap: voilà voilà mais ça
E: il: ne sera jamais coupable
Bap: lui aussi mais ça:
Sol: il est pas coupable de rien mais
E: mais non
Bap: donc ça critique quoi ça critique
Sol: directement: que tout homme est bon
E: une: situation qui pousse peut-être à ma foi des extrêmes / ben voilà
Sol: des extrêmes deH de devoirH tuer un homme
E: ben oui
Sol: même même qu'il soit bon
E: ben oui
Sol: en fait et à contrecœur/pour se protéger
E: bon voilà mhm tout à fait et là apparemment il n'a pas de scrupule
Sol: que voilà mais c'est
Bap: l'inhumanité
Sol: c'est presque qu'est-ce qu'il faut faire
E: ça va aboutir à mais pour le moment euh ma foi il se défend
Sol: mais ça souligne que ce qu'il faut faire jusqu'à où faut-il aller
E: voilà
Sol: pour/défendre
E: rester humain
Sol: son idée
E: voilà ou
Sol: et/se pose la limite de l'humain
E: voilà oui tout à fait c'est bien
él: donc faudrait mettre directement on a un univers de limites
E: oui
él: de limites de raison fin je veux x
E: oui tout à fait
él: les sacrifices qu'il faut effectuer
E: ben oui

- él: pour/avancer
 E: voilà et rester comment dire digne ou respectable
 él: digneH digne ou respectable DE
 E: FACE A ouais
 él: faceH face oui
 E: face aux: principes: face aux: ouais exigences de la morale (Julie, *Candide*, 6/13, 1'00-1'30)

L'explication de texte devient, à l'appui de savoirs relatifs à la structure de l'action, à l'acte de narration et à la situation narrative, un commentaire sur des ensembles plus longs que de simples extraits. Une des difficultés de cette activité est le repérage des passages dignes d'un commentaire et, en particulier, d'un questionnement sur les valeurs. En abordant le texte en fonction de grands découpages, le travail conduit par Julie permet de dégager les contradictions dans les comportements des personnages et dans l'enchaînement des faits. Il donne accès à une forme d'ironie qui ne passe pas forcément par l'étude des procédés de style mais qui est tout aussi spécifique à *Candide*:

- E: ce que je ne vous ai peut-être pas assez donné à voir en survolant un peu rapidement/quand même/tout ça//c'est les moyens que Voltaire utilise pour l'IRONIE//pour se moquer de tout ce dont il parle là/même si son propos est sérieux/la manière de la traiter est/ironique// et dans l'ironie il y a l'opposition/le paradoxe/ça vous rappelle quelque chose le paradoxe
 éls: ouais
 E: ce qui a l'air contradictoire boucherie héroïque donc//il y a ce qu'on appelle l'antiphrase/on dit le CONTRAIRE de ce que l'on pense/exactement l'inverse de ce que l'on veut faire comprendre/et c'est peut-être là/que vous avez de la peine avec ce genre de textes (Julie, *Candide*, 4/13, 29'02-30'00)

Dans cette séquence, le texte est saisi en tant qu'unité narrative, découpé en suites de chapitres en fonction de la dynamique des rencontres et des séparations des personnages. Le choix de cette unité de travail aussi bien à domicile – sous la forme de l'appropriation – qu'en classe – sous la forme du commentaire – pointe une superposition entre l'objet de la lecture privée et l'objet de la lecture scolaire, qui suivent une progression en parallèle.

La mise en réseau des chapitres 17 et 18 de *Candide* avec *l'Utopie* de Thomas More (voir annexe VI) est l'occasion de repérer les thèmes déve-

loppés dans chacun des textes, en relevant les points communs et les différences. L'activité souligne la dimension engagée de la production littéraire voltairienne:

- E: bon on peut euh s'arrêter là pour l'instant donc vous voyez tout ce que l'on peut avoir comme ARGUMENT comme IDÉE à mettre en avant/ pour réfléchir à un MEILLEUR fonctionnement de la société/c'est un sujet important je veux dire/tout le monde est un futur citoyen et on peut là avoir déjà beaucoup d'idées sur ce qui doit être pris en compte et comment on peut essayer de l'aménager (Julie, *Candide*, 10/13, 17'32-18'00)

La lecture de l'extrait de Thomas More, insérée dans l'explication de texte des chapitres 17 et 18 de *Candide* portant sur l'Eldorado, est donc une extension d'un travail sur le repérage thématique amorcé lors de l'explication des chapitres 17 et 18 de *Candide*. Elle aide à comprendre les valeurs défendues par Voltaire.

Julie consacre trois GAS à la clôture de la séquence: l'expression des avis sur *Candide*, le débat interprétatif sur le sens et la portée de l'œuvre et la production d'un texte argumentatif de type littéraire, un dialogue. A ces trois GAS correspondent des focalisations successives sur *le lecteur*, par la formulation d'appréciations générales et détaillées sur *Candide*, sur *le sens et la portée du texte*, par le débat interprétatif à l'appui de la lecture des pages 234 à 250 de l'édition critique («*Candide* un apologue»), sur *la finalité d'une telle lecture en contexte scolaire*, enfin, par la production d'un texte à visée argumentative. Une place importante est réservée à la relation que le lecteur entretient avec le texte (voir l'analyse détaillée du GAS expression des avis sur le texte au IV). Celle-ci est néanmoins vite relayée par une relation au texte médiatisée par l'enseignante, visant l'interprétation de son sens et de sa portée:

- E: c'est intéressant de noter ces choses-là/c'est la première fois que vous avez enfin me semble-t-il/sous les yeux un texte qui vous montre à quel point les choses se mettent comme ça rigoureusement en PLACE avec une organisation extrêmement PRÉCISE que l'on peut ainsi représenter en TABLEAU (Julie, *Candide*, 13/13, 4'30-5'00)

Les élèves sont amenés à pratiquer une lecture instrumentée («avez-vous aussi: pris la peine d'utiliser un crayon pour mettre en évidence certains passages»). En ce sens, la lecture de *Candide* est une étape dans l'accès aux pratiques de commentaires d'une communauté de lecteurs:

- E: les clés/pour comprendre tout ça auriez-vous eu intérêt à la lire avant [l'édition commentée]
 él: pas sûr
 Sol: ça aurait aidé à répondre aux questions
 Emi: ça veut dire quoi avant
 E: peut-être hein
 Sol: plus (-) dans l'ambiance le bouquin lui-même
 E: voilà/ donc vous voyez/oho il faut être curieux/on a toujours intérêt à explorer un peu des moyens/d'autant qu'ici ils vous étaient offerts (Julie, *Candide*, 13/13, 12'30)

Cette orientation de la séquence est confirmée par la production d'une dissertation sous la forme d'un dialogue. En voici la consigne:

En vous appuyant sur des arguments et des exemples précis tirés de la réalité ou de vos lectures, vous imaginerez un dialogue entre des personnes défendant deux conceptions différentes du bonheur. Votre dialogue sera inséré dans une trame narrative et précédé d'un bref passage d'introduction. (De Lisle, 2002, p. 229)

Le texte de Voltaire est donc présent en classe sous de multiples aspects: dans la relation privilégiée avec le lecteur, en tant que contenu mémorisé, en tant que point de départ d'une démarche interprétative, en tant qu'outil d'apprentissage, en tant qu'aide à une pratique autonome de lecture littéraire, en tant que modèle d'une approche lettrée du texte, en tant que support à une pratique d'écriture scolaire, la dissertation. Les savoirs impliqués sont méthodologiques – l'initiation aux outils de l'analyse littéraire qui vont du marquage du texte jusqu'au recours aux instruments de l'analyse structurale – et littéraires – par le pointage des dimensions générales et détaillées du texte qui font l'objet d'une évaluation et leur réinvestissement dans un texte scolaire.

Au niveau des contenus en jeu, il est possible de distinguer, tout au long de la séquence:

- l'attention aux personnages et aux procédés de style;
- l'initiation à une lecture scolaire outillée d'un classique commenté;
- l'explication d'extraits relativement étendus entraînant une focalisation sur la dimension parodique dans le récit de la vieille, l'énonciation ou le genre.

Une des spécificités de cette séquence réside donc dans le commentaire d'extraits étendus du texte qui permet de saisir l'ironie dans la confrontation des personnages à leurs actions – l'innocent Candide tue le Grand inquisiteur, le Juif et le prêtre... –, dans l'enchaînement des événements – le bon Jacques meurt noyé alors que le marin est épargné («Le bon Jacques court à son secours, l'aide à remonter, et de l'effort qu'il fait est précipité dans la mer à la vue du matelot, qui le laissa périr sans daigner seulement le regarder»)... De ce point de vue, l'accès à l'ironie se fait essentiellement à travers l'enchaînement des faits qui remettent en question la théorie de Pangloss.

ARTICULATION CONJOINTE

Cette troisième séquence se construit en deux temps: jusqu'au chapitre 6, l'appropriation du texte se réalise en classe par la lecture à haute voix d'un, voire de deux chapitres, puis à domicile par la lecture individuelle de suites de chapitres, comme dans les séquences de Sarah et de Julie. En début de séquence, Maud cherche à faire correspondre au plus près le temps de lecture individuelle et celui de la lecture en classe. Elle recourt, de manière privilégiée, à la lecture à haute voix des premiers chapitres de *Candide*. Cette mise en voix du texte constitue la pierre de touche d'une progression *conjointe* de l'appropriation et du commentaire de texte. Chapitre par chapitre ou par deux chapitres, elle facilite la mise en relief, par la théâtralisation du texte, du procédé de l'ironie en rendant manifeste l'effet de distance qu'il implique par rapport au contenu.

La lecture à haute voix des chapitres autorise la mise en place de savoirs textuels, par le retour au texte sous la forme d'une relecture qui pointe la structure narrative ou, plus généralement, l'implicite et l'ironie du texte. Dans la séquence de Maud, l'appropriation du texte se déploie donc à la fois en classe et à domicile. En début de séquence, elle alterne avec la mise en réseau du texte avec des textes issus de l'édition commentée. Elle fait partie des médiations mises en place en vue de faciliter l'accès des élèves à un texte ironique: par la mise en voix du texte et par l'apport d'informations sur le contexte historique et les positions idéologiques de l'auteur. La lecture à domicile de suites de chapitres intervient à partir du chapitre 7. Elle est suivie du commentaire en classe, selon des modalités proches de la progression *en parallèle* chez Julie. Le découpage opéré dans le texte va:

- des retrouvailles de Candide et de sa belle à la rencontre de Candide et de Cacambo avec les Oreillons;
- de la rencontre de Candide avec le nègre du Surinam à son arrivée à Venise;
- du séjour de Candide à Venise aux retrouvailles à la métairie.

Tableau 12. La progression conjointe dans la séquence de Maud

22.02	1. Présentation matérielle de l'édition de <i>Candide</i>
08.03	2. Lecture à haute voix du chapitre 1
05.04	3. Mise en réseau: contexte historique dans lequel s'inscrit <i>Candide</i> (pp.14-19 de l'édition commentée) 4. Lecture à haute voix des ch. 2 et 3 (début) pour mettre en évidence l'ironie, l'exagération et décrypter les allusions au contexte historique 5. Résumé des chapitres 1 à 3 en fonction des actions et thèmes <ul style="list-style-type: none"> – lire les pages 14 à 19 de l'édition commentée – lire la fin du chapitre 3
07.04	6. Mise en réseau : biographie de Voltaire (pp. 8-13) 7. Explication de la fin du chapitre 3 8. Lecture à haute voix des ch. 4 et 5 <ul style="list-style-type: none"> – lire les pages 5 à 13 de l'édition commentée
11.04	9. Lecture à haute voix du chapitre 6 sur l'autodafé <ul style="list-style-type: none"> – lire les chapitres 1 à 6 – résumer les chapitres lus à domicile
19.04	10. Travail sur la compréhension pour dégager la critique implicite de Voltaire dans les ch. 7 à 12 11. Lecture à haute voix des ch. 17 et 18 sur l'Eldorado pour dégager la critique du monde dans lequel Voltaire vit au travers de l'exagération
21.04	12. Travail sur la compréhension du chapitre 19 <ul style="list-style-type: none"> – lire les chapitres 7 à 12 – résumer les chapitres lus à domicile
03.05	13. Débat interprétatif sur la phrase de bilan «il faut cultiver notre jardin» 14. Expression des avis sur le texte 15. Mise en réseau du conte philosophique avec d'autres lectures effectuées: <i>Le Cri de la Mouette</i> et <i>La Visite de la Vieille Dame</i>

- lire les chapitres 24 à 30
- résumer les chapitres lus à domicile

L'articulation entre appropriation et commentaire est assurée par la lecture à haute voix. Celle-ci garantit la matérialisation du texte et, au-delà, d'un contenu d'enseignement comme l'ironie. Elle permet une première prise de contact simultanée de tous les élèves avec le texte ainsi que, on peut le penser, une compréhension minimale.

De la lecture à haute voix au questionnement de l'implicite: une approche médiatisée du texte

Dans cette séquence (cf. tableau 12), l'accent est d'abord placé sur l'appropriation du texte grâce à la lecture à haute voix en classe qui permet une première compréhension et facilite la saisie de l'ironie. Par la suite, cette appropriation a lieu à domicile, anticipant un travail sur la compréhension qui occupe une place de choix grâce à:

- la *lecture à haute voix* qui médiatise l'accès à l'ironie par la théâtralisation, la relecture et la reformulation du texte, paragraphe par paragraphe;
- la *compréhension de l'implicite*, par des questions qui placent les élèves dans une situation de lecteurs actifs;
- le *repérage des procédés de style*: contraste, paradoxe, périphrase et autres jeux de mots ou calembours ainsi que la maîtrise d'un métalangage pour en rendre compte;
- la *prise en compte des dimensions contextuelles* – biographie de l'auteur, éléments de l'histoire et de l'histoire des idées, spécificités du genre – qui soutiennent la compréhension;
- l'acquisition d'un métalangage pour caractériser les personnages, autre voie d'accès à l'ironie grâce à la mise en réseau des textes.

L'accès à l'ironie se fait dans un premier temps par la lecture à haute voix. C'est donc une forme de frayage avec le texte qui donne accès aux dimensions enseignées. Par la suite, l'accent est mis sur la construction d'une posture de questionnement. Les moindres détails du texte sont présentés comme étant porteurs de sens et matière à réflexion, qu'il s'agisse des procédés de style ou de la contradiction entre le dire et le faire. Ils autorisent une réflexion sur l'ironie voltairienne, la philosophie qui lui est sous-jacente – critique de l'intolérance et déisme – et ses effets sur le lecteur. Voyons ce qu'il en est au fil de la séquence.

L'ouverture de la séquence dans la classe de Maud repose, comme chez Julie, sur la présentation matérielle du texte (voir l'analyse du GAS présentation du texte au chapitre IV). Chaque élève est invité à présenter une page à choix de l'édition de *Candide*:

- E: vous choisissez une page qui vous: (*ton enjoué*) choisissez une page pis vous dites ah tiens là il y a quelque chose vous la présentez à vos camarades cette page disons/que ça soit une illustration un titre quelque chose
 él: même une image madame
 E: même une image (*rit*)/laissez-vous//laissez-vous aller dans ce livre et trouvez quelque chose que vous trouvez pis après on demandera à chacun de présenter (Maud, *Candide*, 2/13, 15'30-16'00)

Cette entrée en matière revêt une fonction *incitative* («c'est pour ça que je vous disais que ça: vous voyez que ça risque d'être quand même un petit peu plus marrant que le texte qu'on a travaillé aujourd'hui») et *anticipatrice* («vous verrez que dans toute l'histoire il y a une histoire de femme effectivement euh CanH Candide cherche tout au long de l'histoire une femme qui est peut-être celle qui est représentée là»). L'attention des élèves est guidée sur des éléments relevant de la mise en place de systèmes d'interprétation du texte. Il s'agit:

- de savoirs *historiques* (l'organisation de la société en ordres, les voyages en Amérique au XVIII^e siècle, l'esclavage, les autodafés), *culturels* (la biographie de Voltaire, les écrivains contemporains de Voltaire, la réception de *Candide* au cinéma) et *littéraires* (la technique du sommaire, la caractérisation des personnages), impliquant la mise en réseau du texte avec les dessins de Franquin et de Wolinski ou avec d'autres lectures proposées;
- d'un *métalangage littéraire* pour caractériser les personnages («caricature», «caricatural», «exagéré», «satirique»);
- de la *discussion des normes et valeurs* sous-jacentes au texte, de la place de l'absurde, de la parodie:

- él: je voulais savoir si: je me rappelle plus parce que je savais qu'il y en avait un qui était athée pis il y en avait aussi qui étaient déistes ou:
 E: oui
 él: mais il était quoi déjà
 E: Voltaire est déiste

- él: donc en fait c'est: il critique pas une religion particulière il les critique toutes
- E: oui
- él: enfin:
- E: il critique pas une religion particulière il les critique toutes mais il critique surtout celle qui était hyper puissante dans son pays c'est-à-dire en France/hein MAIS euh on avait vu que: on avait parlé de Rousseau de Montesquieu: de:
- él: mais s'il a: s'il avait été athée on aurait pu penser que justement il critiquait le fait de: fin de: peut-être
- E: de croire en dieu
- él: ouais de de: croire en dieu et pis de faire n'importe quoi pour euh
- E: non Voltaire était pas athée/non (Maud, *Candide*, 2/13, 16'30-17'00)

Ces éléments témoignent de la spécificité d'une lecture scolaire qui a comme support une édition critique avec des «commentaires».

Le commentaire se déploie en classe dans un deuxième temps, à la suite de la lecture à haute voix des chapitres. Il prend essentiellement la forme d'un travail sur la compréhension par le biais de questions formulées par les élèves sur les points des chapitres qui restent incompris mais également par le biais de questions de l'enseignante. Le texte est abordé sous forme de suites de chapitres lus à domicile puis travaillés en classe, avec une focalisation sur le sens implicite qui ressort aussi bien des questions des élèves que de l'enseignante. Voyons cela de plus près en analysant le travail sur la compréhension de la fin du chapitre 3 de *Candide*. Il est consacré à la formulation de questions par les élèves sur des dimensions incomprises du texte comme:

- l'expression «ô ciel à quel excès se porte le zèle de la religion chez les dames». Suite à quoi Maud fait relire par l'élève la phrase qui précède: «la femme de l'orateur ayant mis la tête à la fenêtre et avisant un homme qui doutait que le pape fut antéchrist lui répandit sur le chef un plein». Après avoir demandé ce qu'on lui répand sur la tête, Maud demande quel aspect de l'écriture de Voltaire cela illustre, soulignant le caractère parfois cru du langage. Elle fait ensuite reformuler l'idée générale;
- l'expression «il n'y a point d'effet sans cause», à propos de laquelle un élève relève qu'elle a déjà été expliquée grâce à l'exemple «le nez est là pour porter les lunettes». Maud incite les élèves à donner un synonyme de «effet» et les élèves proposent «conséquence». La suite

- porte sur le procédé de style en jeu que l'enseignante fait nommer, d'abord comme «jeu de mots» puis comme «calembour»;
- suivent des explicitations ponctuelles d'expressions comme «j'ai passé par les baguettes» qui peuvent faire appel aux connaissances des lecteurs, par exemple pour expliciter que le pasteur reconnaît le pape comme antéchrist. C'est au cours de ces échanges qu'est soulevée une confusion d'une élève entre les verbes «vivre» et «voir» à propos de la phrase: «Un homme qui n'avait point été baptisé, un bon anabaptiste, nommé Jacques, vit la manière cruelle et ignominieuse dont on traitait ainsi un de ses frères, un être à deux pieds sans plumes, qui avait une âme [...]»:

Aud: par exemple quand il parle de: l'homme: Jacques là euh avant dès que: /on voit que il a pas été baptisé DONC il estH euh: il vit d'une manière cruelle et ignominieuse mhm dès qu'ils faisaient pas partie de l'Eglise les gens ils étaient plutôt mis à l'écart

E: ouh ouh (*regardant son livre*) ouh ouh RELis moi la phrase parce que: là il y a vraiment un ÉNORME contresens que tu viens de faire (4') essaie de la relire à haute voix

Aud: un homme qui n'avait point [z]été baptisé un homme anabaptiste// nommé Jacques vit la manière cruelle et ignominieuse dontH tout/ dont on traitait ainsi un de ses frères/ ah non c'est un de ses frères mais alors euh

E: il n'a pas VÉCU

Aud: c'est au:

E: vit (*main levée crayon en main*) c'est le passé simple du verbe (2')

éls: voir voir

Aud: vivre//vivre

E: NON

Aud: ah vivant

éls: voir voir

E: du verbe voir

Aud: ah ouais voir/ ah oui:

E: (*sourit*) hi:: il change pas mal le sens hein/il VIT c'est-à-dire il VOIT/la manière cruelle et horrible ignominieuse honteuse infâme/dont on traite un de ses frères (Maud, *Candide*, 7/13, 29'00-30'00)

Maud revient ensuite le protestantisme du pasteur et demande ce que Voltaire dénonce dans ce passage. Les élèves retiennent la dénonciation de l'intolérance et l'enseignante souligne que cette dénonciation ne

concerne pas une seule religion. Elle passe par des faits (parler de charité ne signifie pas être charitable). Enfin, Maud souligne dans l'expression «on traitait un de ses frères un être à deux pieds sans plume qui avait une âme» le jeu de mots et les effets de distance ironique:

- E: (*ton amusé*) parce que les oiseaux ils ont deux pieds mais ils ont des plumes donc c'est pour montrer que: il a deux pieds/là il y a aussi une espèce de:/jeu de mots sur les (*bas*) oiseaux/dernière chose est-ce que vous avez pitié de ce pauvre gueux/qu'il rencontre couvert de pustules
- él: non
- E: non hein/de nouveau/il y a cette espèce de distance qu'il y a toujours il y a de l'ironie chez Voltaire c'est que: on n'a pas pitié il en met trop hein
- Yan: hein ouais
- E: (*lit*) couvert de pustules les yeux morts le bout du nez rongé ça fait penser aux films les plus gore qu'il soit hein où finalement on finit par/rigoler parce que c'est tellement gros qu'on n'arrive pas à entrer dans cette critique (Maud, *Candide*, 7/13, 34'00-35'00)

Le questionnaire proposé par Maud aborde ainsi: le repérage des procédés de style, des contrastes et paradoxes pour comprendre la portée ironique du texte; le décodage d'attitudes particulières, comme l'opportunisme et la maîtrise du lexique pour en parler; la compréhension fine des énoncés grâce au décodage de l'implicite; la saisie de l'économie du récit.

Les discours sur la production et la réception du texte se manifestent sous la forme de la mise en réseau et du débat interprétatif sur le texte. La mise en réseau émaille le début de la séquence, en alternance avec la lecture à haute voix de chapitres. Elle fonctionne comme adjuvant à la compréhension de l'œuvre en anticipant des axes interprétatifs grâce à la lecture de l'édition critique du texte. Elle pointe des éléments clés comme: l'optimisme, la question du bien et du mal et la critique de Voltaire sur la guerre ainsi que des éléments marquants de sa biographie (poursuivi, exilé, détesté, hors du commun, engagé dans son époque, philosophe des Lumières, enfermé, chassé, embastillé, sous le règne de Louis XV). Elle intervient également, tout comme c'est le cas dans les séquences de Sarah et Julie, au moment de la lecture des pages consacrées au séjour de Candide en Eldorado de Voltaire, mises en lien avec un extrait de *l'Utopie* de More.

Le débat interprétatif porte sur la phrase de bilan, «il faut cultiver notre jardin» ainsi que sur l'image finale de la métairie (voir l'analyse détaillée du GAS débat interprétatif au chapitre IV). Maud organise la synthèse en confrontant les interprétations de «cultiver» et de «jardin» proposées par les élèves pour enrichir le sens du texte. La comparaison de l'image finale de la métairie avec les autres «paradis» que sont la baronnie et l'Eldorado est l'occasion de comparer les interprétations des élèves à celle de l'éditeur. Le déisme de Voltaire est thématiqué derrière l'affirmation du derviche: «Mais mon révérend père il y a horriblement de mal sur terre qu'importe dit le derviche qu'il y ait du mal ou du bien quand sa hauteesse envoie un vaisseau en Egypte s'embarrasse-t-elle si les souris qui sont dans le vaisseau sont à leur aise ou non.» De ce point de vue, le partage des interprétations permet d'institutionnaliser un sens global complexe de l'œuvre.

La séquence se clôt par trois GAS différents, l'expression des avis sur *Candide*, la mise en réseau et la production d'un texte argumentatif. Alors que la première met l'accent sur la relation entre lecteur et texte, la mise en réseau du conte philosophique avec d'autres lectures effectuées en classe, *Le Cri de la Mouette* de Laborit et *La Visite de la Vieille Dame* de Dürrenmatt, met en exergue les dimensions génériques du conte philosophique.

- E: alors/*Candide* est donc un conte philosophique l'autre jour on a vu ensemble quelles étaient les caractéristiques du conte/et puis quelles étaient les caractéristiques de la PARODIE du conte c'est-à-dire en quoi on se MOQUAIT un peu quand même du conte euh: puisqu'on n'avait pas les mêmes:/alors on aimerait bien j'aimerais d'abord repérer en quoi d'après vous ceci est un conte philosophique/pourquoi est-ce qu'il est philosophique (Maud, *Candide*, 13/13, 1'00)

La mise en réseau souligne des savoirs transférables pouvant être mis à l'épreuve d'autres textes autour de trois axes: la typologie des personnages (typés, caricaturés, grotesques), la présence/absence d'une critique sociale, la présence/absence d'une quête du bonheur (voir l'analyse détaillée du GAS mise en réseau au chapitre 4). Enfin, la production d'un texte argumentatif sur le thème «Faut-il lire Voltaire?» s'inscrit dans la ligne des pratiques d'évaluation de la lecture.

Dans cette clôture de séquence, le texte est donc présent sous diverses formes: dans ses *dimensions génériques* de conte et de parodie de

conte; en tant que *terme d'une comparaison* entre différents textes pour établir une typologie des personnages (typés – exagérés – caricaturés – grotesques); en tant que *support à une pratique d'écriture littéraire* de type argumentatif. Il existe dans sa relation aux textes lus en classe, dans ses potentialités à contribuer à l'élaboration d'autres textes, sociaux et scolaires. Les capacités des élèves à articuler les lectures effectuées sont en jeu («comment vous articulez/la lecture de *Candide* par rapport aux deux autres qu'on a faites cette année») dans un programme de formation qui mise sur la diversité: «donc voyez que:/il y a des points communs et des ch énormes différences c'est pas par hasard si on est parti dans des lectures qui sont aussi différentes» (Maud, *Candide*, 13/13, 9'00).

ARTICULATION EN ALTERNANCE

Dans la classe de Muriel, les chapitres de *La fée carabine* lus en classe sont des clés dans la progression de l'énigme. L'alternance entre lecture à haute voix en classe et lecture à domicile sous-tend le rythme de lecture, d'ailleurs contesté par les élèves (à propos des chapitres 2 à 4):

- E: bon c'est la première fois que vous aviez à lire une tranche qui était pas gigantesque hein
 él: hallucinant
 E: elle faisait trente pages/hallucinant pourquoi
 Rob: non mais je plaisante c'est rien du tout ce que vous nous donnez dans le livre
 E: d'accord
 Rob: euh on a l'impression de pas avancer dans ce livre
 E: mais c'est très bien parce que je pensais justement que vous alliez avancer plus pour la semaine prochaine
 él: non non
 E: alors c'est exprès (Muriel, *Fée carabine*, 3/7, 4'05)

Tableau 13. La progression conjointe dans la séquence de Muriel

04.04	1. Mise en réseau de <i>La fée carabine</i> avec <i>Le Parfum</i> , <i>Montserrat</i> et <i>Le joueur d'échec</i> 2. Lecture à haute voix du chapitre 1
07.04	3. Travail sur la compréhension des chapitres 2 à 4

- 4. Travail sur la compréhension des chapitres 5 à 12
 - lire les chapitres 2 à 4
- 20.04 5. Lecture à haute voix du chapitre 13
- 6. Travail sur la compréhension des chapitres 14 à 21
 - lire les chapitres 5 à 12
- 28.04 7. Explication du chapitre 22
- 8. Lecture à haute voix du chapitre 22 (pp. 157-160)
 - lire les chapitres 14 à 21
- 02.05 9. Lecture à haute voix du ch.23
- 10. Travail sur la compréhension des chapitres 28 à 33 (p. 261)
- 19.05 11. Lecture à haute voix du chapitre 33
- 12. Travail sur la compréhension des chapitres 34 à 39
 - lire les chapitres 23 à 28
 - lire les chapitres 28 à 33
- 26.05 13. Expression des avis personnels sur *La fée carabine*
- 14. Résumé de l'ensemble du livre
 - lire les chapitres 34 à 39

Contrairement à la progression conjointe dans la classe de Maud où lire à haute voix peut être considéré comme une manière de faciliter l'accès des élèves à un texte difficile, l'alternance entre appropriation du texte dans et hors de la classe intervient tout au long de la séquence de Muriel. La lecture à haute voix garantirait ici l'implication des élèves, renouvèlerait leur intérêt pour une intrigue aux ramifications nombreuses. Les chapitres lus à haute voix en classe auraient ainsi pour but de relancer l'intérêt de lecteurs démissionnaires et d'assurer, dans la linéarité du texte, des îlots de compréhension pour ceux dont la lecture serait partielle. Parallèlement, la lecture à domicile ne donne pas lieu à une activité de résumé en devoir. Cela n'est toutefois pas si surprenant lorsqu'on constate que le résumé constitue, dans cette séquence, un passage presque obligé du travail sur la compréhension. La saisie de la diégèse, sous forme de résumé, constituerait donc, dans ce cas, une part essentielle de l'objet enseigné.

La lecture de *La fée carabine* est abordée à travers sa mise en réseau avec deux autres ouvrages lus durant l'année scolaire. Ce travail met en lumière les spécificités génériques du texte, un roman policier, la progression non linéaire et les nombreux personnages. La logique de la séquence repose sur l'alternance entre lecture à haute voix de chapitres

clés et travail sur la compréhension du texte. Le résumé y occupe un rôle charnière en ce qu'il fait état des éléments nécessaires à la compréhension du texte.

L'ouverture de la séquence repose sur la mise en réseau du livre *La fée carabine* avec deux autres lectures effectuées en cours de l'année scolaire, *Le Parfum*, *Montserrat* et *Le joueur d'échec*. Elle implique une analyse matérielle et multimodale du texte éclairant:

- la – mauvaise – qualité de l'impression, la date d'édition (1987), la collection (Folio), la première édition chez Gallimard;
- le *genre policier* qualifié de «série noire mais pas série noire américaine/il voulait quelque chose de typiquement français» (1/7, 18'30) qui conduit Muriel à préciser qui est le personnage principal – Benjamin Malaussène avec sa famille – et à situer l'action dans le quartier parisien de Belleville. Muriel pointe également des *éléments de contenu et de style* («au niveau de la: du contenu et du style vous allez voir que c'est un livre tout à fait différent du *Parfum* même si on retrouve une espèce d'enquête on retrouve un côté un peu policier mais le style est extrêmement différent») (1/7, 7'00), des *éléments lexicaux* («là ben je veux pas trop vous dévoiler l'histoire vous aurez un vocabulaire tout à fait différent parfois un vocabulaire parlé argotique / parfois pasH pas plus simple d'avoir un vocabulaire euh parlé parce que ça ne fait pas forcément partie de: NOTRE manière de parler») (1/7, 9'30) ou liés à l'*énonciation*, par le repérage du narrateur («vous serez attentifs s'il-vous-plait à QUI raconte l'histoire/ dans le livre / parce qu'on verra qu'il y a quelque chose à relever par rapport à ça») 1/7, 27'00);
- la *progression* du texte («dès le départ la difficulté qu'on va avoir là-dedans ça va être qu'on n'a pas une progression et ça va plus vite que dans *Le Parfum* c'est peut-être ce qui sera plus apprécié de Chr ou bien de Emm dans la mesure où les descriptions sont beaucoup moins nombreuses», 1/7, 11'30) ainsi que les nombreux *personnages* («par contre pas de progression linéaire en suivant UN seul personnage» ... «il va falloir un petit moment pour que les fils se renouent se remettent ensemble pour qu'on arrive à retrouver qui est qui d'ailleurs je pense que [...] on aura besoin je pense au début du tableau ou de se faire un schéma que vous pourrez refaire si vous désirez dans votre cahier», 1/7, 9'30-10'30).

Les éléments du paratexte éditorial (le résumé de quatrième de couverture) et auctorial (la préface et la dédicace) (Genette, 1987) contribuent à la construction d'un horizon d'attente sur le texte. Ils permettent d'anticiper les contenus («donc/une question de vieillards on va retrouver pas mal de vieillards dans cette histoire le centre de l'intrigue ce sera des vieillards et puis cette difficulté à vieillir passage obligatoire si on ne veut pas mourir avant» 1/7, 23'30) et, plus loin, («mais pourquoi dédicacer un livre à la sécurité en France ça peut être assez spécial mais: effectivement c'est quelque chose qui va revenir à plusieurs reprises dans le livre» 1/7, 24'30).

- E: ouais donc on sait qu'il y a des histoires de vieilles dames tueuses on sait qu'il y a des histoires de personnes âgées qui se droguent/on sait qu'il y a des histoires de vol à la tire on sait qu'il y a un certain Benjamin Malaussène avec une famille tentaculaire et très compliquée on sait également que:/il est le coupable idéal pour les flics de la capitale on sait que ce Benjamin Malaussène il est bouc-émissaire vous savez ce que c'est qu'un bouc-émissaire (Muriel, *Fée carabine*, 1/7, 21'30)

L'enseignante explicite les critères qui ont guidé le choix du texte, par contraste avec les autres lectures, du point de vue de sa date de parution et des principes de sa construction. La mise en réseau de *La fée carabine* anticipe certaines difficultés et souligne les intérêts spécifiques du texte. Elle met en évidence des savoirs *sur* et *à propos du* texte, tout en anticipant sur des activités scolaires (en particulier la référence à un schéma des personnages). Cette «scolarisation» du texte est explicitée par Muriel en référence à la thèse des droits du lecteur que Pennac développe dans *Comme un roman* (1992):

- E: ouais dans ce livre il défend une thèse que je ne pourrai pas défendre là vu que: nous on fait l'exercice particulier de faire cette lecture en classe dans le livre *Comme un roman* il part du point de vue que le lecteur doit être libre par rapport au livre qu'il lit et qu'il a un certain nombre de droits/le droit de ne pas lire les livres jusqu'au bout s'ils l'embêtent (*rire discret d'un élève*) le droit euh j'ai plusH est-ce que j'ai la liste de ces droits (*cherche dans ses feuilles, 3'*) je sais pas non je l'ai pas ici/le droit euh de commencer par la fin euh si ça lui fait envie oui c'est ça [...] le droit de ne pas lire du tout le droit de sauter: des pages / le droit: de ne pas finir un livre le droit de relire le droit de lire n'importe quoi:/n'importe où de grappiller de lire à haute voix le droit de se taire etcétera euh et il demande/à instamment il supplie les gens de ne pas utiliser

ce livre pour en faire une torture pédagogique (*ton rieur, un élève pouffe*) et pas une euh le démantibuler le décortiquer regarder etcétera/bon nous on va pas respecter ses/ces principes parce que ce livre-là (*prend le livre et le lève*) je vous demanderai de le lire jusqu'au bout [...] peut-être déjà pour votre propre intérêt et j'espère/comme chaque fois que je vous propose un livre que: ce livre va vous: accrocher va vous plaire et que vous ne serez pas obligés de le lire jusqu'au bout mais que vous aurez envie de le lire jusqu'au bout Muriel, *Fée carabine*, 1/7, 17'30-18'00)

Le commentaire de texte se fait grâce au travail sur la compréhension, à l'étude des transitions et procédés de style et à l'explication de texte. Le travail sur la compréhension du texte se fait par le retour au texte, guidé par l'enseignante («de même que le passage je sais pas si vous avez remarqué où il y a aussi beaucoup de parenthèses» 3/7, 6'00 et, plus loin, «et puis un petit commentaire ça c'est le genre de: de principes de procédés que vous aurez [...] pratiquement dans TOUS les passages qui sont racontés par Benjamin»). Les activités résumantes en sont un préalable dès lors qu'il y a lecture à domicile de plusieurs chapitres. Faisant état des éléments de la diégèse, elles relèvent d'une forme de présentification des éléments du texte, au sens où elles rendent l'histoire présente dans la classe et font état d'une première compréhension des chapitres lus individuellement. Au fil de la lecture elles s'orientent vers le repérage d'éléments nouveaux au fil de l'enquête et se présentent comme autant de préambules au travail sur la compréhension:

- E: ALORS//par quel ordre on va prendre les choses/vous avez: des éléments nouveaux qui sont apparus dans l'histoire/dans ces trente pages/est-ce qu'on peut d'abord essayer d'en faire le tour pour voir/c'est une manière de faire un résumé si on veut on va à l'essentiel/pour voir si tout le monde a compris les différentsH les différentes pièces qui viennent se rajouter à notre puzzle//alors qu'est-ce qui est arrivé de nouveau petite ou grande chose qu'on apprend de nouveau dans ce passage Jul (Muriel, *Fée carabine*, 3/7, 10'30-11'00)

Le travail sur la compréhension du texte fait intervenir un questionnaire sur les points incompris, sur les personnages et sur les questions d'énonciation (voir l'analyse détaillée du GAS travail sur la compréhension au chapitre 4). Il fait ainsi émerger la trame d'une double enquête, celle des inspecteurs Pastor et de Van Thian qui se basent sur les indices présents dans l'univers diégétique:

- Jul: et ils le suspectent euh ils vont interroger des gens: euh des en croyant que c'est Malaussène qui a tué la veuve Dolgorouki
- E: oui ben c'est pas la seule mais effectivement les soupçons de la police petit à petit se resserrent sur/UN personnage Benjamin Malaussène
- él: oui
- E: alors/déjà dans le chapitre précédent hein dans cesH ce chapitre qu'on vient de lire effectivement le nom de Malaussène revient/mais dans le chapitre précédent ne serait-ce QUE par le fait qu'ils se sont bousculés sur le palier devant chez Julia/et que: Malaussène partait en courant en tenant ses photos qu'il a lâchées/des photos où on voit ces histoires de: de livraison d'amphétamines euh la mairie qui annonce que: il est mêlé à cette histoire parce que: APPAREMMENT il utiliserait des personnes âgées pour récupérer des amphétamines à bon prix ou gratuitement/bref tout ça c'est autant de points qu'il faut/même si on n'entre pas dans les détails qu'il faut mentionner/que Malaussène est un SUSPECT dans ces histoires de crime (Muriel, *Fée carabine*, 4/7, 27'00-27'30)

et l'enquête des élèves, qui savent que Benjamin n'a pas touché le manteau et entretiennent une connivence avec le personnage:

- E: ils ne le savent pas mais nous on le sait/en tant que lecteurs et puis là
- Jul: puis il est bouc émissaire AUSSI dans ces meurtres
- E: il est aussi bouc émissaire au niveau de l'enquête de la police/le bouc émissaire vous savez ce que ça signifie (Muriel, *Fée carabine*, 4/7, 33'00-33'30)

L'étude des personnages constitue un des axes de la recherche du coupable des meurtres des vieilles dames: Benjamin Malaussène, les inspecteurs Pastor et Van Thian, pour les principaux, sont représentés dans leur environnement familial ou professionnel. L'architecte Ponthard-Delmaire, le divisionnaire ripou Cercaire, son complice Le Capelier, pour les coupables, sont démasqués dans le cadre de l'enquête sur l'escroquerie des logements; Risson est présenté comme un membre de la famille Malaussène avant d'être démasqué dans le cadre de l'enquête. La focalisation sur le chapitre 22 – où les soupçons de Van Thian et de son jeune collègue à l'endroit de Benjamin Malaussène deviennent de plus en plus pressants – et qui fait l'objet d'une explication de texte entre bien dans le mouvement, propre au récit policier, d'accumulation de preuves envers un suspect en vue de la résolution de l'énigme.

Dans la classe de Muriel, le temps de clôture donne lieu à deux GAS, l'expression des avis personnels sur le texte et le résumé de l'ensemble

du livre. L'expression des avis sur le texte met l'accent sur la relation que les élèves entretiennent avec le texte. Quant au résumé, il fait état des capacités à appréhender le texte globalement. L'objectif est de retrouver le fil de l'intrigue, en distinguant personnages principaux et secondaires, tout en déjouant les pièges posés par le texte:

E: mais toujours est-il que: si:/on vous demandait/cette histoire très éclairée/qui finit par se nouer par avoir tous les fils qui se nouent//à la fin/si vous deviez la RÉSUMER/SANS que votre résumé ne soit une relecture du livre ou un résumé qui dure: des heures et des heures/ comment est-ce que vous pourriez essayer de faire/est-ce que c'est faisable (Muriel, *Fée carabine*, 7/7, 33'00)

L'épilogue permet aux lecteurs de nouer les fils de l'intrigue policière, en même temps qu'il ouvre sur une autre intrigue, amoureuse celle-ci:

E: ils sont partis à Venise (*change de voix*) quoi ils sont partis à Venise avec son plâtre elle va faire quoi (*rire d'un él*)/(*change de voix*) son plâtre/ quel plâtre/alors/c'est là qu'on apprend effectivement nous on a aussi été menés en bateau par euh/par l'auteur/c'est là qu'on apprend qu'il [l'inspecteur Pastor] est parti avec la mère [de Benjamin Malaussène et non avec son amie Julie] (Muriel, *Fée carabine*, 7/7, 11'30)

Il rend évident aux yeux des élèves l'intérêt d'une lecture exhaustive du texte («il faut: faut vraiment lire jusqu'au bout pour tout comprendre en fait» 7/7, 20'00) qui n'est plus simplement un impératif lié au mode d'appropriation scolaire mais qui est appelé par le texte: («él: mais vraiment t'as envie de lire jusqu'au bout (*rit*)/c'est plus fort que toi»).

REGROUPEMENT DES GAS DANS LES SÉQUENCES: LES CONSTANTES

Nos analyses mettent en évidence des constantes dans l'organisation de séquences d'enseignement consacrée à la lecture de textes longs bénéficiant d'une tradition de commentaires universitaires et scolaires. Elles se manifestent dans la répartition des GAS dans la séquence:

1. L'ouverture de la séquence pour assurer la scolarisation du texte et de ses modes de lecture
L'ouverture de la séquence a fonction de scolarisation du texte et de ses modes de lecture, par la construction d'un horizon d'attente

commun ou partagé (expression des avis sur le texte) sur le texte (présentation matérielle du texte) ou la comparaison et le contraste avec d'autres textes (mise en réseau). Nous avons pu retenir trois modes de scolarisation; par un travail sur les dimensions matérielles du texte qui permet d'anticiper des éléments de contenus à partir du titre, de la quatrième de couverture, du paratexte auctorial ou éditorial; par un travail sur les représentations et connaissances des élèves à propos de la lecture imposée d'un classique du XVIII^e siècle et par la comparaison avec d'autres textes. Ces entrées sur le texte, appréhendé en lien avec son contexte de production – le siècle des Lumières – et de réception – la lecture d'un texte dans une édition (para)scolaire –, sont autant de manières de prendre la mesure de l'écart qui sépare la lecture scolaire de la lecture privée.

Du point de vue des dimensions de l'objet en jeu, l'*ouverture* est le lieu d'une vérification et d'une mise en place de connaissances disciplinaires grâce à l'usage d'un métalangage pour parler du texte notamment de ses dimensions matérielles. Les dimensions en jeu sont liées: à la matérialité du texte (titre, quatrième de couverture, paratexte auctorial ou éditorial), à la typologie des personnages, à l'instance de narration, au contexte de production et de réception, aux savoirs sur l'ironie et les procédés de style associés.

2. L'appropriation et le commentaire du texte: une organisation récurrente

L'*appropriation* et le *commentaire* ont la double fonction de rendre présent le texte dans la classe et de permettre la focalisation sur des éléments spécifiques, constitués en objets enseignés. Cette double fonction incarne, pour l'enseignement de la lecture/littérature, la contradiction entre ancien et nouveau qui constitue le moteur du fonctionnement didactique (Chevallard, 1985/1991): le travail scolaire sur le texte ne peut s'effectuer que si l'objet est présent dans la classe. Cette double fonction se traduit dans le postulat d'un principe de *récurtivité* entre appropriation et commentaire. Du point de vue des modes d'approche du texte, l'*appropriation* du texte se présente sous trois formes permettant une prise en compte de la linéarité du texte: la *lecture à domicile*, la *lecture à haute voix* en classe et le *résumé*.

Le *commentaire* est au fondement du travail scolaire, disciplinaire, sur le texte. Il permet une focalisation sur des dimensions du texte,

constituées en objets d'enseignement potentiels, et fait suite à son appropriation. *L'explication de texte* implique la réalisation d'une suite d'activités – saisie de l'idée principale du texte, établissement du plan, repérage des procédés de style, entre autres – en fonction d'un enchaînement précis. Le *travail sur la compréhension* permet de pointer des éléments qui font obstacle à la compréhension. *L'étude* porte sur des éléments transférables du texte, comme les personnages, la perspective énonciative ou narrative, l'ironie. Elle passe par deux mouvements, le premier part de la confrontation avec le texte pour dégager des savoirs, voire des valeurs (la critique de l'intolérance), auxquels les élèves peuvent se référer tout au long de la séquence; le second part de la définition de l'objet d'enseignement, instrumentalisé par le recours à un métalangage spécifique qui porte essentiellement sur les procédés stylistiques (l'antiphrase, le paradoxe, l'exagération) à repérer dans le texte.

3. La fonction de contextualisation et d'aide à la compréhension des discours sur la production et la réception du texte
Des GAS relevant de la mise en réseau du texte ou de la contextualisation interviennent en cours de séquence de manière incidente. Ils contextualisent le texte et en pointent, par contraste avec d'autres, des dimensions spécifiques remplissant ainsi une fonction d'aide à la compréhension mais aussi de travail sur les valeurs, par l'apport d'informations sur le contexte de production.
4. La fonction d'initiation à une pratique littéraire interprétative lors de clôture de la séquence
La *clôture* de la séquence permet de porter un regard sur le sens de l'œuvre, appréhendée dans sa globalité (par *l'expression des avis personnels* sur le texte et la *production d'un texte argumentatif*), en nouant les fils d'une intrigue à rebondissements dans le cas de *La fée carabine*, en amorçant une démarche interprétative à partir de la phrase finale dans le cas de la lecture de *Candide* ou en étant initiés à une pratique littéraire outillée. De manière générale, c'est un parcours global dans le texte qui est sollicité par la comparaison des différents paradis ou par la prise en compte du paratexte éditorial qui revêt le statut d'outil pour les élèves en vue d'une initiation à la lecture littéraire.

C'est dans la complémentarité entre ces regroupements de genres dans la séquence – impliquant une prise de connaissance du texte non nécessairement interprétative, un travail pour dégager les composantes spécifiques et l'attribution de valeurs au texte, qu'il s'agisse de valeurs patrimoniales et de valeurs que les élèves attribuent aux textes – que réside le principe de l'enseignement de la lecture, comme le montre le schéma figurant à la page suivante.

CHAPITRE 6

À L'ARTICULATION ENTRE APPROBATION ET COMMENTAIRE: L'OBJET ENSEIGNÉ

L'analyse des séquences consacrées à *Candide* et à *La fée carabine* met en évidence plusieurs manières de gérer l'articulation entre l'appropriation et le commentaire du texte. Elles correspondent à des cheminements et des progressions dans le texte et à un pointage de différentes dimensions de l'objet enseigné:

- Chez Sarah, on observe une focalisation sur des chapitres emblématiques alors que la lecture à domicile est faite selon une temporalité hétérogène, incluant la lecture libre à domicile, la lecture de suites de chapitres et la relecture de chapitres isolés en vue de leur commentaire en classe. Nous avons qualifié de *disjointe* cette progression de l'appropriation et du commentaire.
- Chez Julie, les leçons prennent la forme de commentaires de suites de chapitres correspondant au plus près aux chapitres donnés à lire à domicile. Il s'agit d'une progression *en parallèle* de l'appropriation et du commentaire.
- Chez Maud, la compréhension du texte est médiatisée, en début de séquence, par la lecture à haute voix, qui constitue une aide pour les élèves. Nous proposons ici de parler de progression *conjointe*.
- Chez Muriel, les leçons sont construites en fonction d'une alternance entre appropriation en classe sous la forme de la lecture à haute voix et appropriation à domicile des suites de chapitres commentés en classe où le résumé occupe une place importante. Nous qualifions cette manière d'organiser la séquence de progression *en alternance*.

Mais quels sont les effets sur l'objet enseigné de ces différents modes de progression entre appropriation et commentaire? C'est ce que nous allons examiner en reprenant la distinction genettienne (1972) entre

rapport de durée, rapport d'ordre et rapport de fréquence présentée dans notre troisième chapitre.

RAPPORTS DE DURÉE

Sous le terme de durée, nous souhaitons rendre compte du rapport entre le nombre de chapitres qui font l'objet d'une appropriation et le nombre de chapitres qui font l'objet d'un commentaire. L'établissement de ce rapport est une des prérogatives des enseignant(e)s qui peuvent choisir de travailler sur une sélection de phrases à l'intérieur de suites de chapitres, une sélection d'extraits à l'intérieur de chapitres, une sélection de chapitres ou sur l'ensemble du texte. Cette entrée par les rapports de durée éclaire la nature de l'objet enseigné déterminé par l'empan du texte qui fait l'objet du travail d'appropriation ou de commentaire et la circulation entre les parties du texte et entre ces parties et le tout.

Nos analyses ont été effectuées en fonction de deux entrées: la première met en évidence l'influence du texte sur les rapports de durée; la deuxième celle des modes de progression adoptés par les enseignantes.

L'influence du texte se manifeste dans les effets de durée conduisant les enseignantes à s'arrêter sur certains chapitres. Les chapitres 1 (situation initiale et élément déclencheur), 3 (boucherie héroïque), 6 (autodafé à Lisbonne), 17 et 18 (Eldorado) donnent lieu à un travail spécifique, que l'on peut rattacher à un travail sur des extraits significatifs, dans toutes les classes quel que soit le mode de progression adopté. Les chapitres 19 à 30 chez Sarah, 24 à 30 chez Julie sont travaillés dans leur ensemble. Enfin, le chapitre 30 est appréhendé comme une phrase ou deux passages dans la classe de Maud.

La deuxième entrée permet de pointer des spécificités dans le choix des empan textuels travaillés en fonction des progressions – disjointe, en parallèle, en alternance, conjointe – entre appropriation et commentaire. Dans le cas de la *progression conjointe* (classe de Maud), le travail porte, soit sur des chapitres emblématiques appréhendés en tant que tels, soit sur une unité inférieure au chapitre, la phrase, à mettre en lien avec un travail sur la compréhension de texte. Cette unité «chapitre» est également privilégiée dans le cas de la *progression disjointe* (classe de Sarah). Ce dernier cas de figure s'explique par une tension entre un travail sur des extraits, sur le modèle de l'explication de texte, et une

appréhension des chapitres dans leur globalité à l'aide du questionnaire. Dans le cas de la *progression en parallèle* (classe de Julie), c'est la suite de chapitres qui est l'unité privilégiée, conduisant à mettre l'accent sur la diégèse. La *progression en alternance* (classe de Muriel) met la focale sur une unité qui va de l'extrait à la tranche de chapitres.

Le rapport de durée donne accès au rythme de la séquence, à ses accélérations et à ses ralentissements. Dans le cas de la *progression disjointe* (Sarah), la pratique de commentaire de chapitres emblématiques (45 minutes par chapitre) fait apparaître un temps discontinu, syncopé, impliquant des ellipses (en particulier les chapitres 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 qui ne font pas l'objet d'un commentaire en classe). Dès lors, les changements de personnages (*Candide* se retrouve tantôt avec Cunégonde et le baron, tantôt seul sur le champ de bataille, tantôt en compagnie de Pangloss puis de Cacambo), de lieux (le paradis de Westphalie, le champ de bataille, Lisbonne, l'Eldorado) et de situations (passant du paradis à l'enfer du champ de bataille ou du tremblement de terre de Lisbonne au paradis de l'Eldorado) sont fréquents. En fin de séquence (pour les chapitres 19 à 30 correspondant aux chapitres finaux), la pratique du questionnaire conduit à une accélération du temps didactique (45 minutes pour 12 chapitres).

Dans le cas de la *progression en parallèle* (Julie), l'accent est placé sur les suites de chapitres. Il va de pair avec l'importance accordée à la diégèse. Une telle construction de l'objet est compatible avec une focalisation sur: le romanesque et les éléments liés à des situations sentimentales et à leur parodie (ch. 7 et 8), les points de vue, jugements et appréciations du narrateur et de l'auteur (ch. 9 et 10), la remise en question de la théorie de Pangloss dans le récit de la vieille (ch. 11 et 12), les procédés stylistiques (ch. 19 à 23), le genre et son dénouement, les personnages et leur évolution et la société et les jugements de Voltaire sur la société (ch. 24 à 30). En fin de séquence, nous observons également une accélération du temps didactique en lien avec la focalisation sur l'ensemble du texte, à travers des notions telles que le genre, l'évolution des personnages ou le message que l'auteur souhaite faire passer.

Dans le cas de la *progression conjointe* (Maud), la lecture à haute voix en classe jusqu'au sixième chapitre (chapitres 1, 2 et 3 (début), 4 et 5, 6, 17 et 18), d'abord par l'enseignante puis par quelques élèves, inscrit la lecture dans l'espace/temps doublement contrôlé de la classe, du point de vue de l'accès au texte mais aussi de sa compréhension, par la mise en scène de l'ironie. Dans ce cas, la fonction de la lecture à haute voix peut

être rapprochée de celle du *showing* ou de la représentation (*mimésis*) (Genette, 1972). Elle autorise une sorte de point de référence, ou degré zéro, où temps de l'appropriation et temps du commentaire coïncideraient. Le travail sur la compréhension entraîne par la suite une accélération du temps didactique. Celle-ci se manifeste dans le pointage de phrases qui font l'objet d'une explicitation dans les chapitres 13 à 16 et 19, alors que les chapitres 20 à 29 ne font pas l'objet d'un travail en classe. Le débat interprétatif à propos de la phrase de bilan («il faut cultiver notre jardin») et de deux passages narrants les rencontres avec le derviche puis avec le «bon vieillard qui prenait le frais sous un berceau d'orangers» résument finalement le sens et la portée de l'œuvre.

Dans le cas de la *progression en alternance* (Muriel), la séquence est marquée par l'alternance entre la lecture à haute voix en classe de chapitres isolés (chapitres 1, 13, 22, 23, 33) et le travail sur la compréhension de suites de chapitres (chapitres 2 à 4, 5 à 12, 14 à 21, 28 à 33, 33 à 39), accompagné d'un travail plus approfondi sur le chapitre 22 (pp. 157-160). Le mode de progression est au service de la résolution de l'énigme: les chapitres relatant la transformation de l'inspecteur Vanini en fleur par la fée carabine (ch. 1), le meurtre de la veuve Dolgorouki (ch. 13), les discussions entre les inspecteurs Pastor et Van Thian au commissariat et les soupçons qui se resserrent sur Malaussène (ch. 22), la naissance de Verdun (ch. 23) et la rencontre avec l'architecte Ponthard-Delmaire (ch. 33) donnent lieu à une lecture à haute voix. On peut rattacher cette configuration à la lecture policière – celle-ci serait une lecture linéaire qui ne supporte point de trou –, mais aussi à une lecture tendue vers des points paroxystiques.

METTRE L'ACCENT SUR LA COMPRÉHENSION FINE OU SUR LA SAISIE DE LA DIÉGÈSE

Nos observations conduisent à pointer des spécificités liées aux textes ainsi qu'aux modes de progression entre appropriation et commentaire. Du point de vue des textes, la lecture de *Candide* implique, en début de séquence, un ralentissement du temps didactique, probablement lié à la difficulté du texte. Il conduit, par la suite, à une accélération. Pour la lecture de *La fée carabine*, les spécificités du genre font en sorte que la fin du texte constitue un lieu de résistance sur lequel il convient de s'arrêter. L'accélération du temps au fil des séquences sur *Candide* tendrait à indiquer qu'en fin de scolarité obligatoire, avec des élèves de 15 à 16 ans, la

portée de *Candide* dans ses dimensions littéraires apparaît comme un objet d'enseignement de moindre importance que le travail sur les premiers chapitres emblématiques, jugé peut-être plus accessibles aux élèves.

A l'issue de nos analyses, il est possible de dégager différentes manières de composer avec la durée, qui ouvrent autant de possibilités dans la construction de l'objet d'enseignement. Ainsi, les *progressions en parallèle* et *en alternance* mettent l'accent sur la linéarité du texte. Les *progressions disjointe* et *conjointe* sont régies par les contraintes du commentaire de chapitres, voire de phrases à l'intérieur de chapitres ou de plusieurs chapitres. Elles peuvent présenter des ralentissements, propices à un travail sur la compréhension fine du texte mais également des ellipses, puisqu'enseigner implique inévitablement de faire des choix. Par-là, ce sont bien sûr des objets d'enseignement distincts qui se dessinent: l'appropriation de la diégèse dans le cas des progressions en parallèle et en alternance, la compréhension fine du texte dans les progressions disjointe et conjointe. C'est ce que nous analysons plus en détail dans les pages qui suivent.

RAPPORTS D'ORDRE

S'intéresser aux rapports d'ordre implique de confronter l'ordre de l'appropriation et du commentaire, en partant du principe que l'appropriation, au sens de première lecture et compréhension du texte, précède généralement le commentaire. Cette contrainte peut être mise en lien avec la contradiction entre *ancien et nouveau* (Chevallard, 1985/1991, p. 65), au fondement de l'avancement du temps didactique. Pour intégrer le processus d'enseignement et d'apprentissage, un objet doit apparaître comme un objet à deux faces: l'une identifiable par les élèves et inscrite dans un univers de connaissances; l'autre nouvelle et ouvrant un espace de connaissances.

Les rapports d'ordre sont au cœur des préoccupations relatives à l'enseignement de l'œuvre intégrale qui ne doit pas être appréhendée comme une suite d'extraits isolés mais bien comme un tout. Nous considérons les décalages, anticipations, rappels et autres achronies qui interviennent dans la conduite de la séquence comme autant de tentatives de renouveler le temps didactique grâce à la répartition et à l'agencement de la matière diégétique.

ANTICIPER LE SENS DU TEXTE POUR SOUTENIR LA COMPRÉHENSION

La récursivité entre appropriation et commentaire est une condition de la progression de la séquence. Il est toutefois possible de mettre en évidence des décalages, lorsque des GAS de l'ordre du commentaire ou du discours sur la production et la réception du texte anticipent l'appropriation du texte. C'est le cas des premiers GAS intervenant dans les séquences comme l'expression des avis personnels sur la lecture d'un classique (séquence de Sarah), la présentation matérielle du texte (séquences de Julie et de Maud) et la mise en réseau (séquence de Muriel) qui anticipent un travail sur le sens global du texte.

L'ouverture de la séquence apparaît alors comme le lieu de constitution d'une temporalité qui peut avoir fonction de prolepse. Il s'agit, en ouverture de séquence, de réfléchir sur le sens de la lecture du texte de Voltaire (Sarah), d'étudier et de commenter la présentation matérielle du texte en parcourant le livre et en anticipant des contenus à partir des titres des chapitres, des illustrations, etc. (Julie et Maud). La mise en réseau dans la classe de Muriel permet, en s'appuyant sur le paratexte et les dimensions génériques de l'ouvrage, d'anticiper un horizon d'attente de lecture. L'anticipation en ouverture de séquence se présente comme une régularité qui traverse toutes les séquences observées, indépendamment du type de progression adoptée.

Des anticipations interviennent également en cours de séquence, dans les progressions *disjointe* (Sarah) et *conjointe* (Maud). Dans la séquence de Maud, cette fonction est assumée par la mise en réseau de *Candide* avec les pages de l'édition commentée qui fournit des précisions sur le contexte historique dans lequel s'inscrit *Candide* (3^e GAS) et la biographie de l'auteur (5^e GAS). Certaines unités intermédiaires des GAS sont également l'occasion d'anticiper des axes de lecture. C'est le cas, par exemple, dans le cadre du 2^e GAS, quand il s'agit d'établir le sens de deux mots du titre (211): «est-ce que comme ça spontanément sans chercher dans le dictionnaire vous savez ce que signifie *Candide* et ce que signifie optimisme» (Maud). Dans la séquence de Sarah, l'étude du chapitre premier de *Candide* permet, en recourant au schéma narratif, de mettre en place et d'anticiper des dimensions génériques du texte ainsi que des éléments relatifs au contexte historique, en particulier à l'histoire des idées, grâce à un exposé magistral de l'enseignante.

L'anticipation permet ainsi de pointer les moments où le travail de commentaire ou de discours sur la production et la réception des textes

prend le devant sur l'appropriation du texte. Nous voyons derrière ces anticipations une double fonction: un premier balisage des dimensions de l'objet qui feront l'objet d'un enseignement et l'introduction d'aides, de facilitateurs, à la compréhension (Fournier & Veck, 1997), de manière à anticiper ou pallier des lacunes dans les savoirs des élèves.

GESTES D'ANTICIPATION

L'analyse des gestes didactiques d'anticipation permet d'affiner nos observations. Nous avons ainsi dégagé quatre catégories d'anticipation sur la base de l'ensemble des séquences consacrées à *Candide* et à *La fête carabine*. Nous les avons distinguées selon que ces gestes portent sur le programme scolaire (pro), la relation au texte (rel), l'objet enseigné (obj), ou qu'ils pointent un élément hors séquence, relevant d'une autre discipline ou de connaissances à acquérir dans le cursus scolaire ultérieur (hs).

Nous avons observé que le nombre d'anticipations diffère en fonction des modes de progression adoptés par les enseignantes. La progression *disjointe* – dans laquelle le commentaire de chapitres en classe se fait sur des chapitres emblématiques sans forcément correspondre au rythme des lectures à domicile – conduit au plus grand nombre d'anticipations. Celles-ci sont moins nombreuses dans les progressions *conjointe* et *en alternance* et peu nombreuses, et essentiellement d'ordre organisationnel, dans la progression *en parallèle*. Autrement dit, les décalages entre l'appropriation du texte et son commentaire conduiraient à davantage d'anticipations que la correspondance.

Tableau 14. Gestes d'anticipation dans les séquences

Configuration Dimensions en jeu	disjointe (Sarah)	en parallèle (Julie)	conjointe (Maud)	en alternance (Muriel)
Programme (pro)	16	13	19	10
Relation au texte (rel)	18	0	3	1
Objet enseigné (obj)	17	10	24	36
Hors séquence (hs)	5	3	6	2
Total	56	26	52	49

Le graphique ci-dessous permet d'affiner nos observations sur la place des gestes d'anticipation.

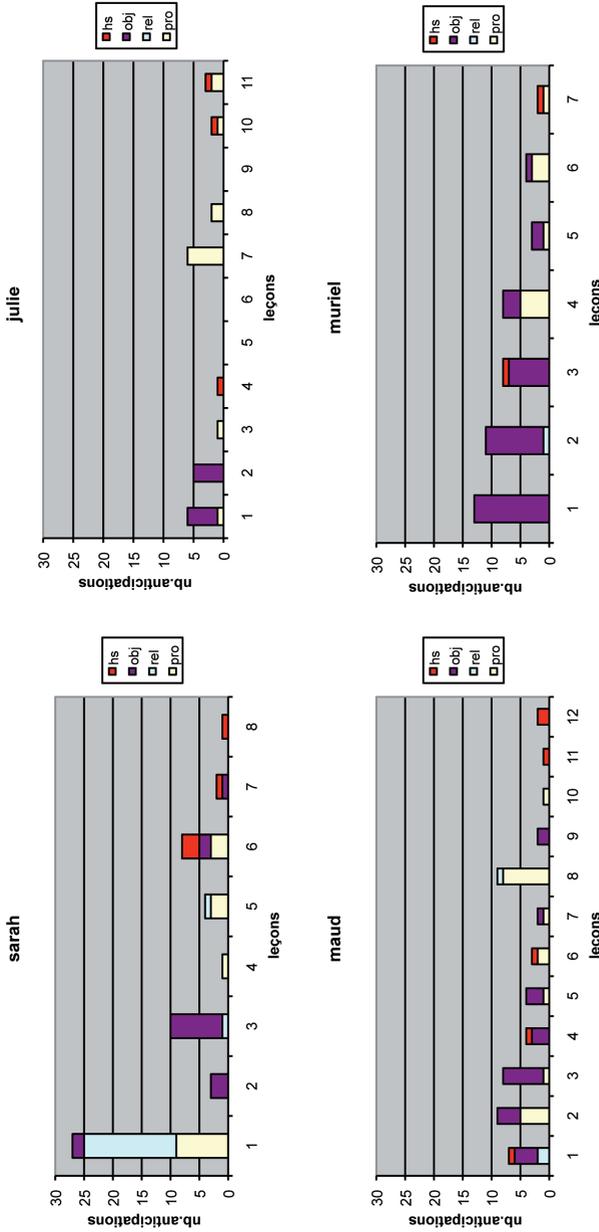


Figure 3. Répartition des gestes d'anticipation dans les séquences[mettre après les graphiques

Anticiper les valeurs du texte

Dans la séquence de Sarah (progression disjointe), les gestes d'anticipation se concentrent dans les première et troisième leçons. Lors de la première leçon, l'enseignante présente les objectifs de la séquence. Un accent est placé, à travers l'expression des avis sur le texte, sur la relation que les élèves entretiennent au texte, leurs attentes mais aussi leurs craintes. L'ouverture de la séquence est aussi l'occasion d'anticiper deux dimensions de l'objet enseigné: l'humour et la religiosité de Voltaire.

Lors de la troisième leçon, l'étude des caractéristiques du texte, à partir d'une présentation du chapitre 1 par l'enseignante, est l'occasion d'anticiper la lecture du texte de Voltaire comme celle d'un roman d'initiation (3/8, 12'30), d'un roman d'aventure (*Candide*, 3/8, 14'30), d'un texte engagé (*Candide*, 3/8, 20'00), d'un texte argumentatif (*Candide*, 3/8, 21'00). Sarah montre en particulier comment Voltaire tourne en ridicule la théorie de l'optimisme (*Candide*, 3/8, 36'00):

- E: la deuxième chose qui est importante // c'est que dès le début on vous dit/Voltaire se moque de cette théorie vous vous rappelez on dit que les nez ont été créés pour porter des lunettes
- él: ah en fait il se moque de Leibniz
- E: (bas) ouais
- él: de Leibniz
- E: ça c'est une façon de dénoncer il se MOQUE/donc sa théorie devient complètement ridicule hein la théorie de ce philosophe/devient complètement ridicule/parce qu'elle est discréditée par les MOQUERIES de Voltaire/ÇA c'est la première partie de son argumentation se MOQUER (*Candide*, 3/8, 36'00)

Dans cette séquence où la progression entre appropriation et commentaire se construit de manière disjointe, ce sont essentiellement les valeurs du texte – l'humour, la religiosité, la critique de l'optimisme – qui font l'objet d'anticipations, alors que la diégèse reste en arrière-plan.

Anticiper les rebondissements de l'histoire

La plupart des anticipations relève, dans la classe de Julie (progression en parallèle), d'une composante organisationnelle. Celles qui concernent l'objet enseigné interviennent exclusivement dans les deux premières leçons et portent sur l'anticipation d'éléments de l'histoire, dans la construction d'une intrigue à rebondissement:

- E: et alors Pangloss est pendu mais est-ce que Voltaire dit qu'il est mort
 Emi: non
 éls: non
 Emi: c'est là la question
 E: il est pendu/donc *on devrait s'attendre à ce que* peut-être parce que ce qu'il est important ce personnage
 And: ouais parce qu'il revient
 E: on risque de le
 éls: retrouver
 E: retrouver/et ça va venir hein on va le retrouver
 él: il est ressuscité aussi
 E: donc là il est pendu
 él: suite au prochain épisode
 E: *Candide* est sûr qu'il est mort mais nous un peu moins (*Candide*, 2/11, 24'30)

Anticiper la distance ironique

Dans la classe de Maud (progression conjointe), les anticipations interviennent essentiellement dans les trois premières leçons. Elles portent sur les personnages et la relation personnelle au texte. Dès la deuxième leçon, la majorité des anticipations concerne l'objet enseigné: la définition de l'optimisme à partir du titre *Candide ou l'optimisme* (2/12 1'00), la «simplicité» de Candide, la «méchanceté» de Voltaire, le «ridicule» dont sont couverts les enseignants sous la plume de Voltaire, la critique de l'optimisme, l'argumentation et la distance ironique, la ressemblance entre la baronnie et le paradis terrestre, la parodie du discours de Pangloss, la confrontation du discours de Pangloss à la réalité, la critique de la société du XVIII^e siècle. D'autres anticipations portent sur la séquence ou le programme à venir. Elles sont l'occasion d'explicitier le mode de construction de l'objet:

- E: on va lire une première fois le premier chapitre on va le lire pour le plaisir/parce que moi j'aime bien ce livre parce que je trouve qu'il faut avoir un certain plaisir à le lire on peut avoir un certain plaisir à le lire pis *ENSUITE on fera* les choses peut-être moins plaisantes c'est-à-dire *on s'accrochera* à vraiment comprendre tout ce que Voltaire a mis là-dedans parce que *vous pouvez déjà voir* avec les dix premiers mots déjà dans le titre dans les deux mots du titre il y a plein de choses qui sont annoncées donc euh c'est un auteur qui va euh nous apprendre plein de choses (*Candide*, 2/12 3'30)

Cette séquence est donc émaillée d'anticipations qui inscrivent la lecture dans un contexte scolaire et social élargi qui tient compte de ce que les élèves seront amenés à faire au cours de leurs études (1/12, 29'00; 4/12, 10'30) ou à connaître en tant que citoyens cultivés (6/12, 15'00):

- E: et cette phrase *vous l'entendrez* souvent parce que toute la critique du colonialisme de l'esclavage etcétera a repris cette phrase de Voltaire qui est très célèbre/c'est à ce prix-là que vous mangez du sucre en Europe et il s'adresse/euh directement aux gens ben euh lorsque vous le faites voilà ce que vous risquez (*Candide*, 10/12, 41'30)

Anticiper l'intrigue

La majeure partie des anticipations dans la séquence de Muriel (progression en alternance) sur *La fée carabine* concerne l'intrigue. Présentes dès les premières leçons, ces anticipations jouent un rôle de plus en plus important au fil de la séquence. Elles portent tout d'abord sur le genre policier et ses caractéristiques et anticipent deux difficultés: la multitude des personnages et la progression non linéaire du récit. L'enseignante les pointe en contrastant la lecture de *La fée carabine* avec celle du *Parfum* de Suskind effectuée en cours d'année:

- E: *on aura besoin* je pense au début du tableau ou de se faire un schéma que *vous pourrez refaire* si vous désirez dans votre cahier qu'autrement je vous ferai sur transparent pis que: *j'essaierai* de remettre régulièrement pourH simplement au départ fixer qui est qui parce que l'auteur ne va pas s'amuser à dire euh Grenouille est né euh à Paris en l'an etcétera de telle manière mais *il va y avoir* des prénoms des noms de famille euh Vanini Cercaire le Petit: Julius etcétera et puis petit à petit on apprend qui est qui et ce qu'il fait alors si on essaie deH si on n'essaie pas dès le départ de se dire bon Cercaire c'est celui-là ah ouais alors Cercaire il va avec Pastor ah Julius il va avecH ah mais Julius c'est le chien facile ah Julia c'est pas le chien Julie non plus ah Julie (*ton rieur*) c'est la même que Julia etcétera euh si on n'essaie pas de mettre en place dès le départ la difficulté qu'on va avoir là-dedans ça va être qu'on n'a pas une progression et ça va plus vite que dans *Le Parfum* (*La fée carabine*, 1/7 10'30-11'30)

Dès la deuxième leçon, une bonne partie des anticipations porte sur les personnages et leur identification, dans une logique de dissimulations et de révélations successives («E: et *vous verrez* qu'il y en a un autre [policier: Van Thian pour le moment dissimulé sous le costume de la veuve

Hô] [...] mais *on verra* / Cercaire et Coudrier sont des divisionnaires si je me rappelle bien le grade au-dessus / d'accord eux [Vanini, Bertholet et Pastor] sont inspecteurs», 2/7, 40'30). Muriel accorde une grande importance à ce que les élèves ne lisent pas au-delà des bornes qu'elle a fixées.

- E: qui a lu/au-delà/de la page deux-cent-soixante-et-une (*6 élèves lèvent la main*)
- él1: j'ai juste fini le chapitre
- él2: ouais moi aussi
- E: alors/*je demanderai*/pour l'instant/de neH à ceux qui ont lu plus loin/deH de réfléchir/avant de parler ou avant de répondre aux questions//pour ne pas aller au-delà/de l'endroit où on est restés/alors petite précision/on en est restés nous tous ensemble Nic / NIC
- Nic: oui
- (2')
- E: (*feuillette les pages du dossier*) si vous avez tous lu jusque lesH là où on devait lire/on en est restés au moment//où Van Thian est à l'hôpital/et où/Pastor est allé le voir en sortant de la clinique avec Van Thian il DEScend: il retrouve Cercaire/et/dans la voiture ils sont avec Cercaire et ils discutent en se rendant au fameux rendez-vous qu'ils ont à quinze heures trente/chez/Ponthard-Delmaire/le: attends [...] donc ceux qui par hasard ont déjà lu l'entretien qui a lieu chez Ponthard-Delmaire ça y est faut que je vérifie (*feuillette son livre*)
- él: Ponthard-Delmaire
- E: PonTHARD-Delmaire
- él: Ponthard-Delmaire
- E: hein/ceux qui par hasard ont déjà lu l'entretien qui se passe chez Ponthard-Delmaire s'il-vous-plait vous n'en parlez pas parce qu'il y a une explication une révélation dans ce que vous avez: dans ce qu'il y a dans ce passage-là (*Maud, La fée carabine, 6/7 0'00*)

Cinq anticipations ont trait à l'évaluation lors de la quatrième leçon consacrée à l'explication de texte du chapitre 22, marquant ainsi les liens entre cet exercice et l'évaluation. Quant aux anticipations hors séquence, elles concernent la nécessité de maîtriser la norme pour user de procédés de style (*La fée carabine, 3/7, 10'00*) et la possibilité de prendre du temps pour revenir sur les livres lus durant l'année (*La fée carabine, 7/7, 32'30*).

Anticipation: le rôle de l'ouverture de la séquence

L'analyse des anticipations conduit à deux constats. Le premier a trait à la confirmation de la fonction de l'ouverture de la séquence qui instaure

un temps cadre, fonctionnant à la fois comme la mise en place d'un horizon d'attente commun sur le texte et comme une annonce du travail à venir.

Le second constat concerne les dimensions de l'objet en jeu dans les anticipations selon les progressions adoptées par les enseignantes. Lorsque la progression est *disjointe* (Sarah), les anticipations se manifestent massivement dans la première leçon et concernent essentiellement le programme et la relation au texte. On peut considérer que l'ouverture de la séquence vise à mobiliser les élèves dans la lecture. C'est à cette occasion que se lie le contrat d'implication des élèves dans la lecture, contrat d'autant plus important que l'appropriation du texte se fait essentiellement à domicile.

Dans le cas de la progression *conjointe* (Maud), les anticipations sont réparties sur l'ensemble de la séquence, même si leur nombre diminue au fil des leçons. La première leçon est l'occasion d'anticipations à propos des personnages et de la relation au texte, la suite marque une focalisation sur des dimensions du texte qui deviennent objets d'enseignement. Le titre donne lieu à l'émission d'hypothèses qui participent de la construction d'un horizon d'attente. L'ironie et l'argumentation à l'encontre de la philosophie de Pangloss sont pointées comme des axes interprétatifs.

Lorsque la progression entre appropriation et commentaire se fait *alternance* (Muriel), les anticipations portent sur des éléments propres à la lecture policière: les personnages et leurs relations ainsi que les phénomènes de focalisation narrative, dans un jeu de révélations et de dissimulations successives. Les anticipations concernent d'ailleurs autant ce que le lecteur sait que ce qu'il sait ne pas encore savoir.

Enfin, la progression *en parallèle* (Julie) se distingue des trois autres par la rareté des anticipations. Celles-ci concernent surtout le programme ou l'objet enseigné lors des deux premières leçons. On trouve l'anticipation d'un récit à rebondissement, nécessitant une vigilance permanente du lecteur à l'endroit des imprévus – la réapparition du personnage de Pangloss, par exemple – et, plus largement, l'appel aux émotions des lecteurs.

La répartition et les objets des anticipations, s'ils dépendent de l'organisation de la séquence dans le temps (les anticipations se concentrent en début de séquence), semblent donc liés aux modes de progression adoptés, autrement dit, à l'articulation entre l'appropriation et le commentaire.

RAPPELER POUR S'ASSURER DE LA COMPRÉHENSION GLOBALE DU TEXTE

Le rappel constitue une autre forme intéressante de diachronie. La clôture de la séquence est un lieu privilégié pour opérer un retour sur l'ensemble du texte, qui fait écho à son ouverture. Plusieurs GAS ont, entre autres, fonction de rappel. La *production* d'une note de lecture propose un résumé du texte en même temps qu'un retour sur les avis des élèves déjà sollicités en début de séquence (séquence de Sarah, 10^e GAS). La *formulation d'avis personnels* implique un rappel des dimensions clés du texte ainsi que des termes appropriés pour les désigner (séquence de Julie, 11^e GAS). Le *débat interprétatif* est l'occasion d'une prise en compte de l'ensemble des éléments du texte – le motif du jardin – (séquence de Julie, 12^e GAS) comme l'est le débat à propos de la phrase «il faut cultiver notre jardin» (séquence de Maud, 14^e GAS). La *mise en réseau* permet à la fois le rappel et l'anticipation des éléments importants lors du commentaire de texte (séquence de Maud, 16^e GAS). Enfin, le *résumé* du texte est l'outil privilégié d'un retour sur l'intrigue, impliquant de dénouer l'écheveau de la narration, dans le cas de *La fée carabine* (séquence de Muriel, 15^e GAS).

Le rappel – à travers les GAS de la production d'un texte, de la formulation d'avis sur le texte, du débat interprétatif, de la mise en réseau et du résumé – vise la compréhension globale du texte. En même temps, il prend, en fonction des textes, des colorations différentes. Le conte philosophique entraîne, en fin de séquence, un retour interprétatif sur le message du texte. Le roman policier donne lieu à un résumé qui permet au lecteur de boucler la boucle en revenant sur les éléments clés dans la résolution de l'énigme:

- E: mais toujours est-il que: si:/on vous demandait/cette histoire très éclatée/qui finit par se nouer par avoir tous les fils qui se nouent//à la fin/si vous deviez la résumer/SANS que votre résumé ne soit une relecture du livre ou un résumé qui dure: des heures et des heures/comment est-ce que vous pourriez essayer de faire/est-ce que c'est faisable [...] pour voir si on arrive/à faire un résumé//autre que:/ou bien TRÈS long/ou bien très très court du genre: affaire très embrouillée et parle de crimes de meurtres et de drogue/et qui finit par un:/euh un happy-end/une fin heureuse ce serait un peu trop bref ça (Maud, *La fée carabine*, 7/7 33'00)

Ces spécificités en fonction des textes se cristallisent en cours de séquence dans les différentes formes et fonctions assumées par le résumé. Le résumé est plus fréquent dans les progressions *en alternance* (Muriel) et *en parallèle* (Julie). Dans la séquence conduite selon une progression en alternance consacrée au roman policier, le résumé en classe de tranches de chapitres (ch. 2-3; ch. 5-12; ch. 29-33; ensemble du texte) se profile comme une des pièces maîtresses de la construction de l'objet. Présent à cinq reprises, tout au long de la séquence, il remplit au moins trois fonctions majeures: rendre présent – faire vivre – le texte dans la classe dans ses dimensions diégétiques; favoriser la motivation des élèves; soutenir leur compréhension globale grâce au repérage des éléments nouveaux et à la hiérarchisation des informations qu'il requiert.

Dans la séquence menée selon une progression *en parallèle* (Julie), le résumé intervient trois fois, toujours à la suite de la lecture à domicile d'un nombre important de chapitres. En assurant, pour les élèves qui n'auraient pas lu ou pas compris, la présence en classe des éléments de l'histoire dont la connaissance est nécessaire au travail scolaire, le résumé se présente comme un outil d'articulation entre l'appropriation à domicile et le commentaire en classe de plusieurs chapitres. Mais il est également un lieu privilégié pour saisir l'ironie dans la succession absurde des événements ou, plus précisément, dans la confrontation de la théorie de l'optimisme à cette succession. Dans cette approche, «ce qu'il se passe» (3/11, 9'00) revêt une importance fondamentale dans la construction du sens:

- E: vous vous rappelez (*rit*)
 él: après il xxx aller à cheval
 Ase: ça veut dire quoi ça
 E: c'est la famine il faut trouver de la nourriture (*en riant*)
 Emi: ah oui oui oui (*réactions de la classe*)
 E: ah euh hop
 Ase: EUH MAIS C'EST DÉGUEU CES GENS
 él1: oh
 él2: euh c'est trop beau
 Rom: ah une bonne fesse bien cuite (*rires*)
 E: oui (*riant*)
 Rom: ça passe bien
 Ase: xxx xxxx qu'ils puissent manger des fesses
 E: bon bien sur Voltaire s'amuse là
 Ase: ouais

- E: c'est: c'est pas très crédible/c'est un peu cannibale donc
 él3: ouais un petit peu
 E: mais
 Ase: un petit peu hein (*ironique*)
 E: oui/elle survit
 él4: pourquoi une fesse/c'est sale pourquoi une fesse c'est sale une fesse
 E: ah ben c'est bien charnu hein il y a:
 él5: il aurait aussi pu prendre autre chose/(*moue de l'enseignante*) la cuisse
 E: là où il y a beaucoup d'os c'est moins intéressant
 él6: ben on peut ronger la fesse
 Ase: non moi j'aime bien manger l'os aussi hein
 E: oh d'accord//bon enfin bref (Julie, *Candide*, 4/11, 27'00)
 C'est dans les détails du narré que Julie et ses élèves pointent la critique de Voltaire:
 Edo: pourquoi l'inquisiteur il a pas brûlé le juif aussi
 E: il n'a pas
 Edo: brûlé le juif
 E: ah alors ça c'est intéressant (*brandit le livre*)/question soulevée par Edo
 pourquoi est-ce que ce juif qui est son rival
 él1: parce qu'il est riche
 E: son concurrent il ne l'a pas envoyé lui aussi: à l'autodafé
 él1: ben il est riche
 E: ben voilà/il lui prête de l'argent
 él2: ah::
 Sol: donc il lui est nécessaire
 E: voilà/en tout cas utile
 Sol: donc l'autodafé n'est que superxx
 E: voilà on y envoie les petits péquins les gens banals euh ordinaires: ceux
 qui ne dérangent personne et que personne ne réclame (Julie, *Candide*,
 4/11, 16'00)

Enfin, dans les séquences organisées sur un mode de progression *conjoint* (Maud) et *disjoint* (Sarah), le rappel est réalisé sous la forme d'un retour au texte, à partir de la comparaison de la situation de l'Eldorado aux aventures qui ont conduit le héros à traverser l'Atlantique et de la mise en lien de l'état initial et final du conte (Sarah) et, chez Maud, du travail sur la compréhension à l'appui de l'étude des personnages et des dimensions génériques du conte. Dans tous les cas, il s'agit de clés d'accès au texte dans sa globalité.

GESTES DE RAPPEL

L'analyse des gestes de rappel sur l'ensemble des séquences permet d'affiner nos observations en fonction des mêmes catégories que celles utilisées pour les anticipations:

- le programme/la séquence/l'évaluation (pro)
- la relation au texte (rel)
- l'objet enseigné (obj)
- hors séquence (hs)

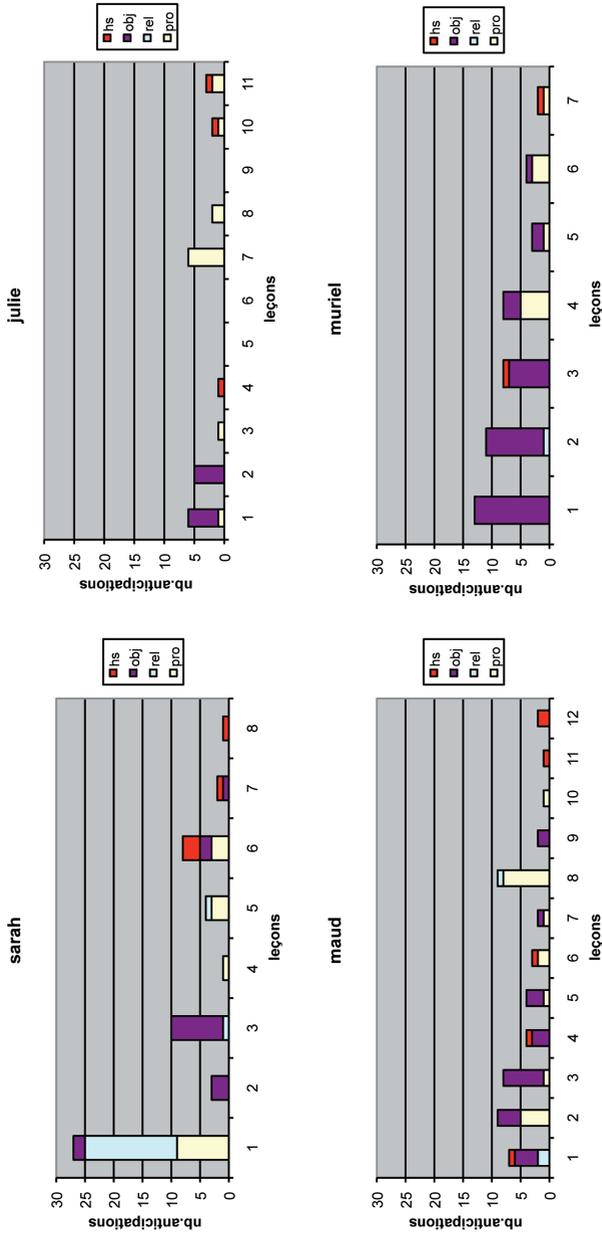
Tableau 15 – Gestes de rappel sur l'ensemble des séquences

Configuration Dimensions en jeu	disjointe (Sarah)	en parallèle (Julie)	conjointe (Maud)	en alternance (Muriel)
Programme (pro)	4	4	6	0
Relation au texte (rel)	0	0	0	0
Objet enseigné (obj)	25	43	48	37
Hors séquence (hs)	17	17	32	22
Total	46	64	86	59

Notre première observation concerne la fréquence des gestes de rappel en fonction des modes de progression. La progression *conjointe* (Maud) donne le plus fréquemment lieu à des rappels, suivie des progressions *en parallèle* (Julie) et *en alternance* (Muriel) et, enfin, de la progression *disjointe*. (Sarah). Par rapport à la fréquence des gestes d'anticipation, la hiérarchie qui s'établit est donc inversée. On pourrait alors faire l'hypothèse de lectures qui se corrigent en revenant sur elles-mêmes, dans le cas de progressions *conjointe*, *en alternance* et *en parallèle*, alors que l'accès au texte serait davantage balisé, anticipé dans le cas de la progression *disjointe*.

Les rappels dont la portée déborde le cadre de la séquence portent sur des connaissances linguistiques, historiques ou littéraires requises par la lecture de *Candide*. En outre, la mise en relation des lectures réalisées en cours d'année inscrit la lecture de *Candide* dans une vaste toile. Voyons ce qu'il en est en fonction des différents modes de progression.

Figure 4. La répartition des gestes de rappel sur l'ensemble des séquences



Rappeler les procédés textuels

La progression *disjointe* (séquence de Sarah) semble privilégier des rappels qui portent sur des éléments du texte: les personnages, lieux et temps du récit; les caractéristiques génériques du conte philosophique; l'ironie, l'exagération, l'accumulation; l'énonciation. Cela est particulièrement marquant dans la troisième leçon consacrée à l'étude du chapitre 1 présentant la situation initiale, le conte philosophique, l'argumentation développée et la philosophie de Pangloss:

- E: il y a l'aspect conte on l'a vu c'est un: récit qui doit divertir et: *Candide* est un récit qui: quoi qu'en disent: ses détracteurs c'est quand même un récit qui n'a pas l'aspect d'un: comment on appelle d'un ESSAI théorique on a quand même une histoire qui est palpitante/où il y a des aventures qui se produisent et il y a quand même ce côté divertissant/ à côté de ça/euh Voltaire a quand même une idée là-dedans/on connaît son combat pour les inH enfin CONTRE les injustices CONTRE le fanatisme/contre: toutes les notions obscures qui LIMITENT la liberté des hommes et ce CONTE-là il a aussi pour but de montrer aux gens/[...] qu'un certain nombre de lois qu'un certain nombre de dogmes de: théories (*Candide*, 3/8, 8'01)

L'ironie et les valeurs défendues par le texte semblent donc être au cœur de l'enseignement, laissant une place marginale aux rappels de la diégèse.

Rappeler l'histoire

Dans la séquence de Julie qui suit un mode de progression *en parallèle*, la plupart des rappels concernent la diégèse, pointant ainsi un procédé d'écriture:

- E: euh avant qu'il n'eût été chassé donc du château pour les beaux yeux de mademoiselle Cunégonde (*en pointant sur son livre*) cela permet cette fin de phrase de rappeler/ce qu'il s'est passé
- él: dans le premier chapitre
- E: avant/vous allez voir que Voltaire est très/comment dire soucieux de chaque fois remettre en: place des éléments qui se sont déjà produits et pourquoi le fait-il ici (*en pointant sur son livre*) évoquant le fait qu'il a été CHAssé/d'un château où il était bien/rappelez-vous le sujet hein l'optimisme (*lève le livre*)/
- And: ouais le meilleur des mondes
- él1: c'était xx xx

- E: donc c'est un malheur qui était LE premier/(*en pointant sur la couverture du livre*) maintenant la guerre c'est le deuxième/et il y en aura d'autres
- él2: ouais
- él3: ouais tu: une guerre
- E: oh ben alors attends
- And: ben la mort de l'anabaptiste
- E: (*en riant*) on est encore qu'au début
- And: ouais mais il y a Pangloss il y a l'anabaptiste qui meurt (*Candide, 2/11, 1'00*)

En permettant un retour sur le départ forcé de Candide du château, ce rappel pointe la succession d'évènements malheureux qui mettent en péril la théorie optimiste. La structuration de la séquence – impliquant de nombreux retours en arrière – rejoint ainsi celle du texte ironique qui joue sur la succession des faits et sur les rapports de cause à effets. Julie fournit également des informations sur le contexte de production et de réception du texte – la société du XVIII^e siècle – par des rappels sur l'Inquisition, les castrats, le statut des femmes, les serfs mais aussi sur la réplique du tremblement de terre, les institutions, la considération d'autrui comme un égal, le fonctionnement utopique de la société, la situation actuelle par rapport à celle de la France du XVIII^e siècle, les professions utiles. Les élèves sont engagés dans une réception contemporaine du texte qui livre des clés d'interprétation à la lumière des connaissances que le lecteur a de la société actuelle.

Rappeler les procédés de style par le retour au texte

C'est dans la séquence de Maud organisée selon une progression *conjointe* que la présence de rappels est la plus importante, éclairant des éléments (le contexte de production et de réception, les caractéristiques génériques, les personnages, les procédés de style et la comparaison des images du jardin) à même de faciliter la compréhension du texte. La démarche est celle d'un retour au texte, paragraphe après paragraphe, dans un processus de construction par essai et erreur:

- E: donc est-ce que c'est le sens [du mot oracle] qu'on a vu tout à l'heure
- Pas: non
- E: pas du tout hein simplement c'est vrai que ça vient de là quand même c'est comme un oracle ce qu'il dit c'est divin c'est juste c'est incontestable on peut pas le discuter hein donc (*Candide, 2/12 32'00*)

Ce pointage s'intensifie entre la quatrième et la sixième leçon, reflétant une construction de l'objet enseigné par strates successives, avec des rappels des procédés de style et, en particulier, l'ironie, les exagérations, les contrastes:

- E: alors quelle (3') disons technique figure de style ou autre:// manière d'écrire vous retrouvez là//ou/vous trouvez ou retrouvez//Axe
 Axe: euh il y a beaucoup de dialogues
 E: il y a des dialogues ouais / ouais
 Axe: euh (7')
 E: Yan
 Yan: ben: il y a de nouveau euh beaucoup d'ironie: avec Pangloss etH
 E: de l'ironie / alors cite-moi quelque chose de précis d'ironie (*Candide*, 6/13 21'30- 22'00)

D'autres rappels portent sur des éléments contextuels en référence à des connaissances sur les Lumières, sur Voltaire et sa philosophie (période que les élèves ont étudiée l'année précédant la lecture de *Candide*).

Rappeler les éléments de l'enquête

La séquence de Muriel fonctionnant selon une progression en alternance est émaillée de gestes de rappel. En ouverture, ils concernent la mise en lien de *La fée carabine* avec les lectures effectuées en cours d'année. Ils contribuent au processus de scolarisation du texte de Pennac, au sens où ils l'inscrivent dans un programme de lecture annuel avec des objets communs, les problèmes de narration. Ils apportent également des informations sur l'auteur et son œuvre, ainsi que sur le lieu fictif du roman: Belleville. La référence au Front national et aux théories fascistes intervient lors de la lecture du chapitre 1, à l'occasion de la description de l'inspecteur Vanini («Il était Frontalement National et ne s'en cachait pas. Mais justement, il ne voulait pas s'entendre dire qu'il l'était *parce que* raciste») et, par la suite, la référence à la Première Guerre mondiale, à l'occasion de la naissance de la bien nommée Verdun Malaussène. En fin de séquence, on retrouve une mise en lien avec les lectures effectuées en classe, en particulier la pièce de théâtre d'E. Roblès et, dans une moindre mesure, la référence à la résolution de l'énigme dans les policiers d'Agatha Christie ou à la présence d'un épilogue, déjà constatée lors de la lecture du *Parfum*.

A côté de ces rappels, qui mobilisent les connaissances des élèves, interviennent des rappels d'éléments de l'enquête. C'est le cas lors de la sixième leçon consacrée aux chapitres 29 à 33:

E: mais/dans les cinquante pages un petit peu moins de cinquante pages

Chr: xxx

(2')

E: un petit peu moins de cinquante pages que vous aviez à lire pour aujourd'hui/il y a eu UNE quantité de choses/que vous avez apprises/qui se sont peut-être éclairées d'autres qui se sont: pas forcément éclairées/mais des MISES en place d'éléments il y en a eu une quantité/il faudrait les prendre toutes au fur et à mesure parce qu'on a des éclaircissements/en quantité/alors dans l'ordre ou dans le désordre/je vous laisse la parole un moment (Muriel, *Fée carabine*, 6/7, 2'00-2'30)

Sont ainsi rappelés, presque sous forme de liste, les liens entre l'inspecteur Vanini et son chef Cercaire, la premier sentiment de méfiance de Benjamin à l'égard de Risson, le nombre d'appartements impliqués dans l'escroquerie immobilière, la prédiction de saturnisme faite à l'inspecteur Van Thian, le nombre de personnes qui ont rendez-vous avec Ponthard-Delmaire en même temps ou presque que Benjamin Malaussène, la divergence entre les médecins à propos d'une femme maintenue dans un coma artificiel, le trouble du divisionnaire Cercaire lorsqu'il comprend que Pastor est au courant de l'affaire des logements vacants, le rôle de Mo le Mossi et de son acolyte. Ces rappels tissent des liens entre les réseaux de personnages en faisant état de ce que le lecteur sait et de ce qu'il ne sait pas ou pas encore:

E: vous êtes d'accord que nous on a déjà là en lisant ce passage ces cinquante pages on a accumulé une quantité d'explications/alors même si on n'est pas au bout de nos explications et qu'on n'a pas tout compris et qu'on sait pas encore: on n'a pas démêlé tout l'écheveau de l'intrigue/ben il n'empêche que/on sait déjà/un certain nombre de choses qui sont vraiment importantes pourtant on se trouve (*prend le livre qui est sur son bureau*) à la page deux-cent-soixante-et-une/il nous reste encore quand même une cinquantaine de pages//dans lesquelles ben on va quand même arriver au bout de: tous ces points-là (Muriel, *Fée carabine*, 6/7, 14'00-14'30)

Rappels: le rôle de la clôture de la séquence

L'analyse des rappels met en évidence leur fonction de synthèse et de bilan au moment de la clôture de la séquence. Dans le cas de la lecture policière, cette fonction est renforcée. Il est en effet primordial de nouer la gerbe d'une intrigue – ou plutôt de deux si l'on pense aux meurtres des vieilles dames et à l'affaire immobilière – aux ramifications mul-

tiples. Comme pour les anticipations, la fréquence des rappels peut être rattachée aux types de progression adoptés. L'organisation de la progression *disjointe* (Sarah) ou *conjointe* (Maud) conduit à rappeler les procédés de style et les valeurs liés aux textes, alors que la diégèse fait l'objet de la plupart des rappels dans les progressions *en parallèle* (Julie) ou *en alternance* (Muriel).

C'est dans la progression *conjointe* (Maud) que l'on trouve le plus de rappels. Ces derniers portent sur le contexte de production du texte, les caractéristiques génériques du conte philosophique, les personnages, les procédés de style, le contraste et l'exagération. Les rappels concernant l'ironie et les procédés de style qui lui sont associés sont massifs lors de la quatrième leçon, ce qui démontre une construction de l'objet enseigné par strates et mobilisation de ce qui a été vu précédemment. Les rappels qui dépassent le cadre de la séquence sont liés à la nécessité d'ancrer le texte dans son contexte de production. Ils concourent à la mise en place d'une autre voie d'accès à l'ironie, par les connaissances sur l'auteur et sa philosophie.

Dans la séquence conduite en fonction d'une progression *en parallèle* (Julie), les rappels portent sur des éléments de la diégèse et ont trait à l'enchaînement des événements. Ils donnent accès à une écriture ironique qui joue sur l'inattendu des aventures, se combinant, en fin de séquence, avec une focalisation sur les procédés de style. On peut voir dans ce pointage sur la diégèse un effet de la progression *en parallèle* de l'appropriation et du commentaire qui favorise un travail sur plusieurs chapitres du texte.

Dans la séquence organisée selon une progression *en alternance* (Muriel), les rappels portent, en début de séquence, sur l'identification du narrateur aussi bien que sur les connaissances nécessaires à une bonne compréhension du texte. Par la suite, les rappels concernant les personnages et les liens qu'ils entretiennent entre eux mettent en évidence des réseaux de complicités en même temps qu'ils fournissent des indices dans la quête du ou des coupables. Ces gestes, qui prennent place dans des activités résumantes, assurent une connaissance de l'histoire par l'ensemble des élèves en même temps qu'ils contribuent à la résolution de l'énigme.

C'est dans la configuration *disjointe* (Sarah) qu'on observe le moins de rappels. Ceux-ci portent essentiellement sur des caractéristiques du conte philosophique, des procédés comme l'ironie, l'exagération, l'accumulation mais concernent également la philosophie optimiste de

Pangloss et les questions de perspective narrative. Ces rappels sont massivement présents lors de la synthèse que l'enseignante fait après le chapitre premier. Ils relèvent d'éléments que les élèves ont à mobiliser lors de la lecture des chapitres choisis pour illustrer les valeurs défendues par Voltaire et repérer les moyens qu'il se donne pour cela.

Les gestes de rappel occupent donc une place importante parmi l'ensemble des gestes didactiques et sont intrinsèquement liés à la construction de l'objet enseigné. Cet objet varie en fonction des textes à lire – la focalisation sur les personnages et les réseaux qui se tissent entre eux afin de démasquer le coupable pour *La fée carabine* et l'ironie pour *Candide*. Leur analyse rend compte de pointages différents sur l'ironie: par les procédés de style et la référence aux connaissances encyclopédiques sur Voltaire et la philosophie des Lumières dans la séquence de Maud, par l'enchaînement des faits et, dans une moindre mesure, les procédés de style dans la séquence de Julie, par des connaissances encyclopédiques et une focalisation sur les procédés de style pour accéder aux valeurs dans la séquence de Sarah.

RAPPORTS DE FRÉQUENCE

Les rapports de fréquence (ou de répétition) rendent compte de la potentialité des événements à se répéter. Elles touchent des questions d'aspect. Nous nous intéressons ici tout particulièrement aux phénomènes d'itération, incluant les gestes de rappel/anticipation, et de répétition.

ETUDIER POUR GÉNÉRALISER UNE NOTION TEXTUELLE

L'itération intervient lorsqu'une dimension du texte (ou un chapitre) fait l'objet d'un pointage dont la portée dépasse celle de l'extrait concerné. C'est le cas des dimensions analysées sous couvert de l'étude des composantes du texte dont la portée dépasse l'extrait sélectionné à fins d'étude. Les dimensions qui font l'objet de l'itération, sous forme de l'étude, sont: la situation initiale, le genre conte philosophique, l'argumentation et la philosophie de Pangloss (séquence de Sarah, 1^{er} GAS) les procédés de style liés au comique pour dégager la critique de l'intolérance (séquence de Sarah, 5^e GAS), et plus généralement à l'ironie (séquence de Julie, 9^e GAS). Pour *La fée carabine* il s'agit de l'étude de la prise en charge énonciative dans les chapitres 2 à 4 (séquence de Muriel,

3^e GAS), des transitions entre les passages (6^e GAS), des procédés de style et de leurs effets sur le lecteur (11^e GAS) ainsi que des personnages (3^e et 4^e GAS).

GESTES DE RAPPEL/ANTICIPATION

Au niveau des gestes didactiques, les gestes de rappel/anticipation, qui combinent ancrage dans le passé et projection dans le futur, relèvent de rapports de fréquence. Ces derniers occupent une place particulière parmi les phénomènes d'itération dans la mesure où ils concentrent des phénomènes de transfert de la dimension pointée à un pan de la séquence plus large que celui de la tâche en cours.

Tableau 16. Gestes d'anticipation dans les séquences

Leçon													Total
Séquence	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
Sarah (disjointe)	0	0	7	2	1	1	3	0	-	-	-	-	14
Julie (en parallèle)	1	4	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	7
Maud (conjointe)	1	3	0	3	3	1	0	1	2	1	1	0	16
Muriel (en alternance)	1	3	4	2	0	2	0	-	-	-	-	-	12
Total	3	10	11	7	5	4	3	1	2	1	2	0	48

Mais voyons cela plus en détail pour chaque séquence.

Appréhender la globalité du texte

Du point de vue des gestes de rappel/anticipation, la progression *disjointe* (séquence de Sarah) privilégie un travail sur les dimensions génériques du texte, essentiellement au cours de la troisième leçon consacrée à l'étude du chapitre 1. Le double but du conte philosophique, consistant à divertir tout en luttant contre les injustices et les fanatismes de tout bord, l'organisation générale du récit et certains procédés de style relevant de l'ironie sont pointés. L'accent est placé sur des axes de lecture du conte. L'étude des personnages et l'attention aux dimensions

génériques se présentent comme des manières d'appréhender la globalité du texte:

- E: *ce que j'essaie de vous montrer là c'est que: on estH rappelez-vous on est dans un conte on est dans une histoire/où il se produit plein de péripéties plein d'aventures et puis Voltaire/l'auteur/choisi à un moment donné de placer son héros face à une situation cette situation c'est:*
- Déb: ah ben le titre c'est xx
- E: un conflit
- Pau: héroïque / horéique t'as dit (*en riant doucement*)
- E: [...] et puis en plaçant son héros dans une situation//l'auteur met en évidence/les horreurs de la guerre/le côté atroce le côté euh sanglant euh etcétera mais il le fait d'une façon particulière/il ne dit pas la guerre est atroce/etH/comment il fait alors (*Candide, 4/8, 30'30*)

Saisir l'absurde

Dans la progression *en parallèle*, la mise en évidence du cumul des procédés souligne l'absurde du texte. Julie signale ainsi le contraste dans la succession des épisodes («*de nouveau ce qu'on appelle un/contraste/il espère que ça va aller bien mais première expérience*», 1/11 3'30), l'importance de la religion («*alors là se trouve le point clé puisqu'en religion c'est une affaire/d'ÂME/on sauve son AME avec la religion d'accord/donc on est toujours un peu sur ce sujet mais SANS s'inquiéter de doctrine*» 2/11 11'30), l'arbitraire («*selon des APPARENCES c'est tout/donc totalement arbitraire ça s'appelle comme ça/de nouveau*» 2/11 24'00 et «*encore une fois/pour Voltaire c'est une manière de dire voyez les malheurs qui sont déjà arrivés / on en ajoute encore C'EST PAS FINI DONC ÇA TOMBE TOUJOURS SUR CEUX QUI LE MÉRITENT LE MOINS/apparemment*» 2/11 26'00), notamment lorsque Candide se résout à abandonner sa chère Cunégonde:

- E: *pourtant la vieille on a déjà vu ce que ça pouvait donner/bon il n'est pas très rassuré et il a quelques raisons de ne pas l'être/trop / bon mais il peut pas épiloguer là-dessus il faut partir rapidement (Candide, 5/11 39'30)*

Décrypter l'implicite

La progression *conjointe* dans la séquence de Maud privilégie les rappels/anticipations concernant l'ironie et l'absurde en lien avec la lecture de *La visite de la vieille dame* de Dürrenmatt et avec les procédés de style et le lexique employés. Il s'agit avant tout de décrypter l'implicite:

- E: pourquoi là *de nouveau* euh pourquoi euh Ser est-ce que: Pangloss enseigne il en a beaucoup de ces sciences pour finalement arriver à quoi
- Fél: c'est le contraire (*Candide*, 2/12 35'30)
- ...
- E: oui de quelques héros/*de nouveau* hein/en fait c: concrètement: c'est vraiment tout sauf des héros et puis les besoins naturels de: de: ces héros ben: je sais pas ce qu'ils ont vraiment de naturel elles rendaient les derniers soupirs d'accord (*Candide*, 5/12 4'00)
- ...
- E: à la page cent-trois toujours/dites-moi alors TOUS les procédés de style et il y en a plusieurs que vous repérez/entre la ligne vingt-neuf et la ligne trente-deux (*lit*) pour moi je ne vois rien de si divin/que Los Padres/qui font ici la guerre au roi d'Espagne/et au roi du Portugal / et qui en Europe/confessent ces rois/qui tuent ici des Espagnols et qui à Madrid les envoient au ciel/cela me RAVIT/quels sont les:/procédés de style que vous repérez là (*les élèves se mettent au travail*, 22') Dav (16', *silence de Dav*) aucun
- Dav: mais j'ai (*grognement*)
- E: (*bas*) hé mais/on n'a pas arrêté de parler de ça depuis qu'on travaille sur *Candide* alors/là mesH les bras m'en tombent (*Candide*, 8/12 13'30)

L'extrait suivant fait référence à la critique de l'optimisme selon la théorie de Leibniz, qui donne accès au sens du texte:

- E: alors décrypter les allusions ça veut dire qu'on est obligé de décoder/ de TRADUIRE et de chercher de QUI parle Voltaire quand il parle de quelqu'un *chaque fois presque qu'il parle de quelque chose ou de quelqu'un* EN FAIT il fait allusion à quelqu'un/et Pangloss par exemple il fait allusion à la: philosophie de Leibniz/maintenant ce code là on l'a mais on va en avoir des autres PAS TOUS parce que si je vous les donnais tous on perdrait six mois à lire *Candide* et pis ça vous: casserait vraiment les pieds mais Voltaire était un esprit extrêmement cultivé qui connaissait des tas de choses et très//brillant et qui savait cacher comme ça/donc décrypter les allusions (*Candide*, 5/12, 17'00-17'30)

Résoudre une énigme

Dans la séquence en alternance de Muriel, les gestes de rappel/anticipation sont au service de la résolution de l'énigme et de la découverte du ou des coupables. Ils concernent les effets de perspective narrative, les transitions ou le style et révèlent la personnalité des personnages:

- E: fais attention fais bien attention à toi je voudrais pas qu'il t'arrive des espèces d'indices comme ça où/on passe très rapidement de l'un à l'autre/si je vous donne cette petite: indication *c'est que de toute façon dans la suite de la lecture vous allez le retrouver*/n'empêche que jusque-là le personnage de: Julie qui est un personnage important/il est présent PAR Benjamin/*mais on l'a jamais vu*/dans l'histoire/euh d'une manière active en tout cas hein [...] *peut-être qu'on la verra peut-être qu'on la verra pas/on verra* (*La fée carabine*, 3/7, 31'00)

Dans le même esprit, le rapprochement entre l'inquiétude de Benjamin Malaussène, confronté à l'absence de son amie Julie, et la découverte de la femme nue sur la péniche est présenté comme une piste pour le lecteur:

- E: mais *quand vous avez des transitions de ce genre-là* et que vous êtes attentifs à la manière dont on passe/de l'un à l'autre/on peut//à nonante-neuf pour-cent des cas être sûrs/qu'il y a un lien entre cette Julie qu'on appelle et qui n'est pas là//et cette personne qu'on estime être quasiment morte ou bien c'est tout comme hein comme disait le: l'inspecteur ou le médecin je ne sais plus le médecin et qu'on retrouve sur le tas de charbon *on en a d'autres des passages comme ça* quand tout d'un coup je crois que c'est dans le restaurant où Benjamin dit mais où es-tu ma Julie (*La fée carabine*, 4/7, 3'30)

Les gestes de rappel/anticipation pointent des éléments clés dans la diégèse qui, de prime abord, pourraient paraître anodins: le rôle de Stojilkovicz, le lien que l'inspecteur Pastor entretient avec Le Conseiller et Gabrielle à travers l'évocation de leur fin tragique. Sont ainsi signalés la crise d'épilepsie du chien (2/7 28'30; 4/7 14'00), le double emploi du temps de Stojilkovicz, chauffeur de car qui transporte des touristes CCCP la semaine et des petites vieilles le week-end (2/7 29'30), la jeune femme au violon qui voit une femme qui se fait jeter dans la Seine (2/7 40'30), Julie (3/7 26'30) qui sont autant de pièces d'un gigantesque puzzle. Cette attention portée aux détails du texte semés par l'auteur est cruciale dans la lecture policière.

L'étude au cœur de l'enseignement

Alors que l'étude est un lieu privilégié d'itération, les gestes de rappel/anticipation interviennent le plus fréquemment dans la séquence de Maud, qui suit un mode de configuration récursive *conjointe*, puis

dans celle de Sarah (configuration récursive *disjointe*), de Muriel (configuration récursive *en alternance*) et, enfin, de Julie (configuration récursive *en parallèle*). Dans le cas de la configuration récursive *conjointe*, ces gestes marquent une focalisation sur l'ironie et l'absurde ainsi que sur les procédés langagiers associés. Ces dimensions relèvent de stratégies de lecture fine, sollicitées pour comprendre l'implicite. Dans la configuration récursive *disjointe* (Sarah), les dimensions génériques du conte philosophique, l'organisation globale du récit et les procédés stylistiques sont au service d'une saisie de l'ironie par les valeurs défendues par l'auteur. Dans le cas de la configuration récursive *en alternance* (Muriel) à propos de *La fée carabine*, les gestes de rappel/anticipation sont de deux ordres. Ils portent sur des procédés textuels – l'enchaînement des chapitres, les procédés de style révélateurs de la psychologie des personnages – et des éléments plus strictement liés à la diégèse – les réseaux de personnages. Autrement dit, ces rappels/anticipations sont influencés par le genre de texte. C'est dans la configuration récursive *en parallèle* (Julie) que l'on observe le moins de gestes de rappel/anticipation. Ceux-ci ont trait au cumul des procédés pour rendre compte de l'arbitraire de la succession des événements et correspondent à une troisième voie d'accès à l'ironie, lors de la lecture de *Candide*. Cette observation n'entre pas en contradiction avec la présence massive de rappels dans cette séquence. Elle confirme l'importance de saisir l'enchaînement des événements qui va à l'encontre de la perspective diachronique qui est celle du rappel/anticipation. En ce sens, les gestes de rappel/anticipation peuvent être appréhendés comme des outils pour rendre compte des distinctions entre les séquences dans les modes de construction de l'ironie, pour *Candide*, et dans les stratégies de résolution de l'énigme pour *La fée carabine*.

LIEUX DE RÉPÉTITION

Les répétitions, qui s'apparentent à des rapports de fréquence, peuvent être mises en lien avec des contraintes de trois natures. La première est *didactique* et conduit à observer des phénomènes de répétition plus nombreux avec un objet d'enseignement nouveau qu'avec un objet d'enseignement ancien. Ainsi le premier chapitre de *Candide* donne-t-il lieu à des répétitions dans toutes les séquences. La deuxième contrainte est *liée aux spécificités des textes à lire*: les chapitres emblématiques – les chapitres 17 et 18 de l'Eldorado – font l'objet d'un travail

en classe par étape. Enfin, la troisième contrainte est *liée aux configurations récursives* adoptées par les enseignantes, appelant des articulations entre les configurations de l'appropriation et du commentaire.

Répéter un genre d'activité scolaire: l'explication de texte

Dans la séquence conduite par Sarah, la mise en œuvre d'une configuration récursive *disjointe* est liée à un GAS dominant, l'explication de texte, dont la répétition constitue la trame de la séquence. Ce GAS intervient à quatre reprises, à propos des chapitres 1, 3, 17, 18 de *Candide*. L'explication est un outil puissant pour dire quelque chose du tout à partir d'extraits. Cette forme dominante de répétition est accompagnée de la lecture ou plus exactement de la relecture à domicile de chapitres avant qu'ils ne fassent l'objet d'un travail en classe: c'est le cas du chapitre 1 (lu et relu une fois), du chapitre 3 (lu et relu deux fois), du chapitre 6 (lu et relu deux fois). Ce phénomène peut être rattaché à la nécessité d'articuler l'appropriation et le commentaire de texte, alors que l'enseignante laisse aux élèves une liberté importante dans les rythmes d'appropriation du texte à domicile.

La reprise en classe d'un même passage ou chapitre travaillé à l'occasion de GAS différents intervient également pour surmonter un obstacle de compréhension. C'est le cas du travail sur le chapitre 1: une première activité d'explication de texte – visant à identifier le narrateur, à distinguer la situation initiale, à caractériser les personnages pour saisir l'ironie voltairienne – est suivie de l'étude de ce même chapitre. Cette étude consiste en une synthèse magistrale sur la situation initiale, les caractéristiques du conte philosophique, l'argumentation et la philosophie de Pangloss. Elle institutionnalise des composantes abordées lors de l'explication de texte. Les deux extraits ci-dessous insistent sur ce phénomène de répétition. Sarah fait d'abord dégager l'ironie à travers la description des personnages, en particulier, de la baronne. Or, elle se heurte aux résistances des élèves:

Kos: moi je pensais que ils aimaient bien les femmes comme ça avant//pis qu'il était pas en train de la critiquer vu que:

E: cht

Kos: je me disais qu'à cette époque ben: ouais

E: alors ce que dit Kos est pas du tout dénué de: d'intérêt hein c'est vrai que: (3') c'est vrai que les canons de la beauté euh ont: ont terriblement changé/maisH/quand on décrit quelqu'un comme il le fait//il me semble PAS qu'il y a une quelconque volonté de:

Mél: d'admiration

E: ouais d'admiration

Rap: peut-être qu'il a envie de la: de la rabaisser

E: mais//là je crois que ce qui est important de voir c'est l'accumulation de procédés (Sarah, *Candide*, 5/11, 38'00-39'00)

Face aux résistances des élèves à entrer en connivence avec la posture énonciative voltairienne, Sarah reprend ces éléments ultérieurement:

Kos: vous allez refaire ce qu'on a fait mardi parce que moi j'avais déjà xx

E non on va compléter oh je vais pas RÉdire ce que j'ai dit mardi tu me connais//j'arriverai jamais à me souvenir

[...]

E: alors//mardi on a vu un certain nombre de points//j'aimerais revenir là-dessus//le but aujourd'hui c'est utiliser *Candide* comme prétexte à un exercice qui est un petit peu plus pratique/alors il y en a certains:/ qui ont déjà/euh pris des notes/alors ceux qui ont pris des notes mardi ben vous pouvez après comparer parce que ce que je vais dire maintenant c'est une synthèse de ce qu'on a vu mardi/et puis/ce sera aussi préciser/parce qu'on n'a pas eu le temps de le faire la philosophie de: de Pangloss là notre monsieur blabla (*rire des élèves*) voir un petit peu (*commence à noter «1. situation initiale»*) alors la première partie ce sera/ la situation initiale (4', *se retourne*) alors les titres que je mets au tableau vous pouvez les noter//(*prend des feuilles sur son bureau et se retourne vers le tableau noir*) si vous: pensez que c'est utile (*note au tableau noir «situation initiale», conte philosophique, argumentation, philosophie de Pangloss*) (*Candide*, 3/8, 5'00)

La compréhension de la portée ironique du texte semble finaliser ce phénomène de répétition, qui conduit l'enseignante à multiplier et à diversifier les GAS. De ce point de vue, le recours à la lecture à haute voix d'un passage du chapitre 1, donné en devoir, relève d'une même stratégie didactique («et le but//c'estH // (*feuillette son livre*) de montrer justement: comment/il se MOQUE d'un certain nombre de choses donc de montrer l'ironie»). On repère ainsi une première fonction assumée par la multiplication et la diversification des GAS pour *aborder des dimensions complexes de l'objet enseigné*.

Résumer avant de commenter le texte

Dans la *configuration récursive en parallèle* (séquence de Julie), la répétition consiste essentiellement à faire précéder tout travail de commentaire ou

d'étude de chapitres de leur résumé en classe. Ce procédé peut être rattaché au déploiement *en parallèle* de l'appropriation et du commentaire. De ce point de vue, le résumé des chapitres lus à domicile, oralisé en classe par les élèves, garantirait une articulation entre la lecture à domicile de suites de chapitres et leur commentaire en classe. Convoqué par l'enseignante en début de leçon, il rendrait présents dans la classe des éléments de la diégèse.

Nous rappelons que la configuration récursive *en parallèle* appelle un travail sur des suites de chapitres. Ainsi, les chapitres emblématiques 17 et 18 sur l'Eldorado sont abordés une première fois lors de l'explication de texte consacrée aux chapitres 13 à 18. Ils sont repris lors de l'explication de texte consacrée exclusivement à ces deux chapitres, toujours sous la forme d'un commentaire paraphrastique («commentaires des chapitres 17 et 18 sur l'Eldorado») et, enfin, font l'objet d'une mise en réseau de l'Eldorado de Voltaire avec *l'Utopie* de Thomas More. La répétition permet ainsi une *mise en relief de certaines dimensions de l'objet enseigné*, deuxième fonction assumée par la répétition de GAS consacrés à un même chapitre dans la séquence.

Lire et relire à haute voix

La configuration récursive *conjointe* dans la classe de Maud est liée à une forme de répétition qui se marque lors de la lecture à haute voix en classe. Cette lecture à haute voix est immédiatement suivie d'une relecture et d'une reformulation du texte, paragraphe par paragraphe. La lecture à haute voix apparaît donc comme une étape dans la saisie de l'ironie et de l'exagération, par le repérage des procédés d'écriture qui permettent de dégager la critique de la guerre.

Dans cette séquence, le résumé des actions et des thèmes traités dans les chapitres 1 à 3 autorise un retour sur le texte du point de vue de la diégèse et du message que Voltaire cherche à faire passer. Cette répétition dans le résumé en fonction des actions et des thèmes des chapitres 1 à 3 a fonction de *mise en mémoire des éléments de la diégèse*. Elle se combine avec une fonction de *focalisation sur des dimensions de l'objet spécifiques à une lecture fine de l'implicite*.

Résumer et questionner pour mieux comprendre

Dans la séquence consacrée à la lecture de *La fée carabine*, la répétition intervient à l'occasion du travail sur la compréhension. Après la lecture à domicile, les chapitres sont résumés par les élèves, les points incom-

pris de ces chapitres sont questionnés, les éléments nouveaux sont repérés avant un retour sur la compréhension et l'étude des procédés de style et de leurs effets.

Prenons l'exemple du travail sur la compréhension qui suit la lecture à domicile des chapitres 29 à 33. La première étape implique de résumer les chapitres 29 à 33 (p. 261) en délimitant le passage. Muriel demande aux élèves qui sont allés au-delà de la page 261 de réfléchir avant de parler. Elle précise qu'ils en sont restés au moment de la visite de Pastor à l'inspecteur Van Thian à l'hôpital; Pastor retrouve le divisionnaire Cercaire et discute avec lui en se rendant au rendez-vous avec l'architecte ripoux Ponthard-Delmaire. Muriel demande aux élèves qui en auraient déjà connaissance de ne rien dire de l'entretien avec Ponthard-Delmaire. La suite est consacrée à la formulation de questions sur les points incompris des chapitres 29 à 33 (p. 261) – en particulier l'extrait «je te tuerai petit con il faudra bien qu'un jour tu fasses une erreur alors je te tuerai» qu'une élève n'arrive pas à attribuer à un personnage. Muriel demande l'avis des autres, qui attribuent cette pensée à Cercaire, ce que Muriel confirme. L'affirmation par d'autres élèves qu'il s'agirait de Pastor est laissée en suspens par l'enseignante qui relève le jeu dangereux de Pastor. Le problème – qui relève d'un changement de focalisation – n'est toutefois pas thématisé. L'enseignante donne ensuite une consigne large, en faisant remarquer que, dans les cinquante pages lues, il y a quantité de choses que les élèves ont apprises et qu'il faudrait signaler au fur et à mesure. Voici les éléments relevés par les élèves, parfois sous la forme de questions:

- le rapprochement entre Pastor et le divisionnaire Cercaire qui reste énigmatique pour les élèves;
- la découverte du meurtrier Risson et des motivations qu'il allègue – trouver de l'inspiration pour continuer de raconter des histoires aux enfants Malaussène;
- le fait que l'architecte Ponthard-Delmaire et sa fille travaillent ensemble et surtout les raisons des affaires de drogue auprès des personnes âgées;
- l'implication de Cercaire dans l'escroquerie immobilière;
- le pourcentage que l'inspecteur Pastor demande à Cercaire comme prix de son silence;
- les motivations et valeurs de Pastor;
- le fait que Risson n'a pas égorgé (la veuve Hô) mais tiré sur l'inspecteur Van Thian.

La suite est consacrée à l'expression des avis des élèves qui disent apprécier que les fils du récit commencent à se nouer. Ils sont toutefois conscients des difficultés à repérer les énonciateurs des propos. L'expression des avis est une autre manière de *revenir sur les obstacles et intérêts des chapitres lus à domicile*, appréhendés à partir de points de vue multiples pour co-construire un sens d'autant plus complexe.

Pointer des chapitres emblématiques et des obstacles à la compréhension

La répétition assume plusieurs fonctions. Elles ont trait au *pointage de chapitres emblématiques*, au *pointage d'obstacles à la compréhension du texte*, à la *mise en mémoire d'éléments de la diégèse* et, enfin, à *l'articulation entre l'appropriation du texte et le commentaire de dimensions spécifiques*.

Dans la configuration récursive disjointe (Sarah), l'explication de chapitres emblématiques participe d'un procédé de répétition, dans le sens où ce GAS permet de mettre en évidence, pour chaque chapitre étudié, les valeurs de tolérance défendues par Voltaire et les moyens langagiers utilisés pour ce faire. On peut évoquer ici un mode de construction de l'objet enseigné par répétition d'un GAS particulier, l'explication de texte. Dans la séquence de Maud, conduite en fonction d'une organisation *conjointe* de l'appropriation et du commentaire, on peut considérer que c'est la lecture à haute voix qui remplit cette fonction. Toutefois, le processus de répétition se fait cette fois à l'intérieur du GAS par l'enchaînement de la lecture à haute voix et de la relecture du texte accompagné de sa reformulation, paragraphe par paragraphe, conduisant à porter attention aux détails du texte. Dans la séquence de Muriel, conduite selon une progression *en alternance*, la fonction du résumé est privilégiée, conduisant à faire état des éléments de la diégèse avant un travail de commentaire fondé sur les personnages ou les problèmes de narration. Dans l'organisation en *parallèle* (Julie), on relève également un phénomène de répétition par la présence du résumé avant tout travail de commentaire. On peut y voir une manière d'assurer l'articulation entre appropriation du texte à domicile et commentaire en classe.

INFLUENCE DE L'ARTICULATION APPROPRIATION
ET COMMENTAIRE SUR L'OBJET ENSEIGNÉ

Au terme de ces pages, nous pouvons dégager quatre modes d'articulation qui reflètent des rapports différents entre appropriation du texte et commentaire et influent sur l'objet enseigné.

Ces différentes formes de progression sont à mettre en lien avec des rapports de *durée*, principale entrée pour rendre compte des phénomènes de construction de l'objet enseigné dans le temps didactique. Elle questionne l'unité de travail de l'enseignement de la lecture/ littérature: s'agit-il du chapitre? d'une succession de chapitres? de la phrase? ou d'une phrase emblématique résumant le message d'un auteur? Les séquences analysées témoignent de choix qui évoluent au fil de la séquence. Il convient ici de les considérer comme des éléments structurant la construction de l'objet enseigné.

Les rapports d'*ordre* mettent en évidence des régularités dans l'organisation de la séquence qui confirment les observations faites relativement au modèle de la lecture/littérature. En même temps, ils font apparaître des spécificités en fonction des modes de progression adoptés. Sur l'ensemble des séquences, les rapports d'ordre mettent en évidence la fonction d'ouverture et de clôture des séquences en lien avec les grandes diachronies: l'ouverture est l'occasion d'anticiper des éléments qui constitueront autant d'axes de lecture; la clôture celle d'un retour sur les éléments pointés lors de la séquence.

Les rapports de *fréquence* sont les plus complexes. Ils recouvrent des phénomènes d'*itération*, par le recours à des GAS comme l'étude permettant un pointage sur des dimensions du texte dont la portée dépasse celle de l'extrait concerné, de *rappel/anticipation* ou de *répétition* jouant sur la diversification et la multiplication des GAS, pour surmonter un obstacle dans la compréhension du texte, pour aborder de manière approfondie un chapitre ou une suite de chapitres ou pour assurer l'articulation entre l'appropriation du texte à domicile et l'approfondissement de composantes sous la forme du commentaire en classe.

Nous reprenons, de manière synthétique, l'influence du choix des modalités de progression entre appropriation et commentaire sur les rapports de durée, d'ordre et de fréquence tels que nous avons pu les observer.

Le mode de progression *disjoint* (Sarah) marque un décalage entre l'appropriation du texte à domicile, selon un rythme laissé au choix des élèves, et le commentaire, focalisé sur l'explication de chapitres emblématiques d'une œuvre, d'un auteur, d'un style. Nous considérons l'explication de texte comme une activité structurant la séquence et le processus de construction de l'objet enseigné qui s'y joue. Du point de vue des rapports de *durée*, une tension apparaît entre deux modèles disciplinaires: à une approche centrée sur la relation que les élèves entretiennent avec le

texte, développée au moment de l'ouverture de la séquence et renforcée par la latitude laissée dans l'appropriation du texte, s'oppose un travail de commentaire d'extraits choisis selon une technique de «carottage». Dans cette optique, en termes de *rapport d'ordre*, la plupart des gestes d'anticipation se situent en début de séquence et portent sur la relation des élèves au texte. Du point de vue des rapports de *fréquence*, les gestes de rappel et d'anticipation sont peu fréquents, confirmant une construction de l'objet focalisée sur des passages emblématiques, représentatifs d'un tout présenté dans ses dimensions génériques, en lien avec les valeurs défendues par Voltaire. La relecture à domicile des chapitres sur lesquels porte le travail de commentaire en classe paraît fonctionner comme un élément de cohésion de la séquence. Quant aux répétitions, elles sont essentiellement liées à la nécessité de surmonter les obstacles à la compréhension du texte, en lien avec la saisie de l'ironie.

Le mode de progression *en parallèle* (Julie) est basé sur le commentaire en classe des chapitres lus à domicile. Il marque une extension de l'empan du texte faisant l'objet d'un commentaire par rapport à la configuration réursive *disjointe*. Relativement aux rapports de *durée*, une attention plus grande est portée à la diégèse et à l'évolution des personnages qui offrent des voies d'accès à l'ironie. Les rapports d'*ordre* confirment l'importance accordée à la mise en lien des éléments de la diégèse par les nombreux rappels et, dans une moindre mesure, par les anticipations. Ces gestes didactiques sont révélateurs d'un mode de construction de l'objet qui cherche à saisir l'ironie voltairienne dans la confrontation de la théorie optimiste à l'enchaînement des catastrophes. C'est cette voie que Julie privilégie en accordant une importance toute particulière à l'histoire. Il en ressort deux conséquences. La première concerne l'importance de délimiter des passages à lire à domicile et à commenter en classe en fonction d'éléments diégétiques. Il n'y a guère lieu d'anticiper sur le texte. La seconde a trait au rôle du résumé dans la construction de l'objet enseigné. Celui-ci assure la présence dans la classe des éléments de la diégèse en vue d'un travail ultérieur.

Le mode de progression *conjoint* (Maud) est tout d'abord associé à la lecture à haute voix qui permet de synchroniser, dans l'espace/temps de la classe, l'appropriation et le commentaire. Du point de vue des rapports de *durée*, la lecture à haute voix est une forme privilégiée d'accès à l'ironie. Elle permet une théâtralisation de la distance que le narrateur et l'auteur instaurent par rapport au texte, tout en restant dans une approche proche du frayage avec le texte. La lecture à haute voix auto-

rise une forme de régulation dans l'appropriation du texte, qui est celle de l'arrêt pour comprendre. Cette séquence présente toutefois une accélération dans l'articulation de l'appropriation et du commentaire de texte: le recours à la lecture à haute voix en classe laisse place à la lecture à domicile de plusieurs chapitres qui font l'objet d'un commentaire en classe. Du point de vue des rapports d'*ordre*, les gestes de rappel et d'anticipation portant sur des connaissances encyclopédiques relevant d'une culture littéraire – par la contextualisation du texte par exemple – rendent compte d'une autre voie d'accès à l'ironie. Les rapports de *fréquence*, en particulier dans la succession des activités de lecture et de relecture donnent enfin accès à des savoir-faire lectoraux, par l'attention portée aux détails du texte et à leur compréhension fine.

Le mode de progression en *alternance* (classe de Muriel) propose un maillage entre une appropriation du texte en classe sous la forme de la lecture à haute voix et à domicile sous la forme de la lecture individuelle de suites de chapitres. Ce maillage fait apparaître une double finalité dans le processus de construction de l'objet enseigné. La première est liée à l'instauration d'une relation privilégiée au texte, axée sur le plaisir de lire et la motivation par la lecture à haute voix. La seconde a trait au travail sur la compréhension, qui passe par le retour au texte, sous la forme du résumé qui pointe les informations nouvelles, du commentaire sur les points incompris, de l'étude des personnages et de l'établissement de réseaux d'affinités entre les personnages, de la mise en évidence de procédés narratifs propres au récit d'énigme. Du point de vue des rapports d'*ordre*, la présence de rappels, d'anticipations et plus encore de rappels/anticipations instaure des formes de *diachronie*, au sens de circulation dans le texte. Elles sont typiques d'une lecture policière focalisée sur la diégèse et qui sait toutefois tenir compte des changements de perspective narrative qui sont autant d'atouts aux mains de l'auteur pour entraver la résolution de l'énigme.

Tableau 17. Synthèse des différents modes de progression entre appropriation et commentaire

Modes de progression	disjointe (Sarah)	en parallèle (Julie)	conjointe (Maud)	en alternance (Muriel)
Rapport entre appropriation et commentaire	décalage	traitement en parallèle	intrication de l'appropriation et du commentaire	intrication de la lecture à haute voix et traitement en parallèle
Modes de répartition de l'appropriation et du commentaire	appropriation en dehors de la classe et commentaire en classe	appropriation en dehors de la classe et commentaire en classe	appropriation en classe puis en dehors de la classe	appropriation en classe et en dehors de la classe
Stratégies d'articulation entre appropriation et commentaire	relecture à domicile des chapitres à commenter	résumé	lecture à haute voix	lecture à haute voix et résumé
Dimensions de l'objet enseigné principalement en jeu	valeurs défendues par Voltaire, procédés liés à l'humour relevant de l'ironie	saisie de l'ironie dans l'enchaînement des actions, possibilité d'une utilisation scolaire des classiques	procédés de style liés à l'ironie (contraste, paradoxe, exagération), effets de l'ironie sur le lecteur, éléments du contexte de production du texte	posture énonciative, dimensions génériques: étude des personnages, procédés textuels fonctionnant comme indices pour le lecteur dans la résolution de l'énigme: enchaînement de chapitres, style comme reflet de la personnalité et des émotions des personnages

CHAPITRE 7

VARIATIONS DU MODÈLE DIDACTIQUE DE LA LECTURE/LITTÉRATURE

Ce dernier chapitre propose une mise à l'épreuve du modèle didactique de la lecture/ littérature en fonction d'un texte long ne bénéficiant pas de commentaires (*Le Cri de la Mouette*) et de deux textes courts, dont l'un (*De l'horrible danger de la lecture*) est reconnu comme littéraire et l'autre non («*La dictature délivre l'homme*»). Nos analyses mettent en évidence l'organisation des GAS dans les séquences pour chacun des textes: ouverture; appropriation du texte; commentaire du texte; discours sur la production et la réception du texte; clôture. Elles pointent les constances et les différences en fonction des textes.

INFLUENCE D'UN TEXTE NON RECONNU COMME LITTÉRAIRE: *LE CRI DE LA MOUETTE*

Comment un texte qui ne bénéficie pas d'une tradition de commentaires universitaires et scolaires est-il lu dans les classes de Sarah, Julie et Maud? Ces lectures du récit autobiographique correspondent-elles au modèle didactique de la lecture en classe proposé à propos de textes comme *Candide* ou *La fée carabine* ou, au contraire, s'en distinguent-elles? Et, si oui, en quoi? C'est à ces questions que nous nous proposons de répondre dans les pages qui suivent.

PÉRENNITÉ DE L'EXPLICATION DE TEXTE

Dans la classe de Sarah, *Le Cri de la Mouette* est abordé par le biais d'extraits choisis, par l'enseignante puis par les élèves, dans un exercice qui prend la forme canonique du commentaire herméneutique d'extraits.

L'appropriation du texte a lieu exclusivement à domicile, dans le temps imparti par l'enseignante:

- E: [...] on va lire de toute façon on vous donnera des délais pour le lire vous verrez que ça n'a rien à voir avec *Candide* ça se lit vraiment comme:
 él: comme un livre
 E: comme un (*rit*) livre // c'est une histoire vraie c'est une jeune femme sourde qui raconte son enfance (Sarah, *Candide*, 10/11, 0'00)

Le commentaire s'étend sur quatre périodes, d'une quarantaine de minutes chacune. Il prend appui sur l'explication de passages de cinq pages environ. Les tâches s'organisent de manière canonique, collectivement d'abord, à partir d'un même passage pour tous les élèves, puis individuellement, à partir d'un passage choisi par chaque élève et présenté oralement à la classe. Voici la consigne inscrite par Sarah au tableau noir pour lancer la deuxième activité: 1) Situer brièvement le passage; 2) Expliquer le thème; 3) Justifier son choix; 4) Donner son avis sur l'ouvrage – les thèmes qui vous ont touchés.

- E: le but pour nous/ça n'est pas de vous: embêter à propos d'un texte et pis de poser des questions particulières et puis vous embêter avec des problèmes comme ça/c'est de voir comment vous vous exprimez par rapport à un texte/quelles sont vos: manH vos idées et pis la façon avec laquelle vous les défendez/et puis comment vous arrivez à communiquer un certain nombre d'idées/d'accord/mais vous devez en tout cas être au clair avec ce que sont les différents: genres des textes: soit des textes informatifs ou des textes argumentatifs ou des récits ça vous devez: connaître ces choses-là (Sarah, *Cri de la Mouette*, 1/4, 3'00-3'30)

Il y a donc une tension entre un texte lu à domicile, au plus près d'une pratique de lecture privée et la préparation à l'examen oral, dont la visée repose sur la vérification de savoirs méthodologiques. Le texte apparaît donc comme un prétexte à la mise en œuvre de l'exercice scolaire par excellence, l'explication de texte. Dans ce sens, la lecture en classe d'un texte qui ne bénéficie pas d'une tradition de discours universitaires et scolaires semble accentuer – davantage que réduire – la distinction entre lecture privée et lecture scolaire. Dans ce contexte, l'explication de texte influence la manière de saisir le texte comme un universel scolaire. Elle

conduit à privilégier une succession d'étapes à suivre plutôt qu'à mettre en évidence des spécificités du texte autobiographique.

PRODUCTION D'UN NOUVEAU DISCOURS SUR LE TEXTE

Dans la classe de Julie, la lecture du *Cri de la Mouette* donne exclusivement lieu à la discussion thématique. Amorcé par une question de l'enseignante, ce GAS conduit les élèves à repérer les éléments permettant d'apporter une réponse à une question de l'enseignante et à les reformuler oralement. Le texte est appréhendé à partir de passages étendus, essentiellement sous la forme de contenus mémorisés. La discussion thématique implique ainsi:

- la *focalisation* sur des éléments du texte permettant de répondre à une question de l'enseignante et leur reformulation sous la forme «d'idées abstraites» en vue de proposer une réponse organisée;
- la *mise en réseau* avec d'autres lectures;
- l'expression des *réactions* des élèves, objectivées et au service de la discussion.

L'appropriation du texte se fait à domicile selon un découpage du texte correspondant aux grandes étapes de la vie d'Emmanuelle: l'enfance (chapitres 1 à 9), l'adolescence (chapitres 10 à 18) puis l'âge adulte (chapitres 19 à 27). Le rythme de lecture est donc déterminé par le travail en classe, même si Julie laisse une marge de liberté aux élèves:

E: il y a quelqu'un qui a encore pas commencé/Edo

Edo: non c'est bon

Emi: ouais ouais ouais ouais

él3: moi je suis au vingt-et-un

Emi: ouais ouais mon xxx

E: bon c'est presque la fin donc Sol/seul Sol pardon/est arrivé à la fin (4' *brouhaha*) ça n'empêche pas qu'on puisse: parler clairement et: efficacement de: cette première partie (Julie, *Cri de la Mouette*, 1/2, 6'00-6'30)

La discussion thématique intervient à trois reprises, sur trois périodes d'enseignement, correspondant aux suites de chapitres lus à domicile. Ce GAS part toujours d'une question de l'enseignante à laquelle les élèves répondent en s'appuyant sur leurs notes de lecture, dont l'expansion relève d'un discours particulier sur le texte:

- E: ET VOTRE FEUILLE pour répondre à la question posée (5') donc vos notes/puisque vous aviez une question quelle épreuve MAJEURE l'enfant: sourd x bon n'importe quel enfant sourd en fait ce serait la même chose/rencontre-t-elle dans son DÉVELOPPEMENT et il vous faut donner enfin j'attends que vous me donniez cinq situations précises où l'on VOIT cette: difficulté/on ne peut / on est prêt on a les notes (Julie, *Cri de la Mouette*, 1/2, 1'32-2'00)

La deuxième question, sur les chapitres 11 à 18, porte sur l'adolescence de l'auteure:

- E: en quoi l'adolescence/de l'auteure (4') en quoi l'adolescence de l'auteure//peut-elle apparaître comme NORMALE et il y a encore une suite hein ça c'est la première partie/en quoi l'adolescence de l'auteur peut-elle apparaître comme normale (5') et petite suite (4') peut-elle apparaître comme normale avec un point d'interrogation et deuxième partie de la question/quels éléments/(*bas*) il y en a plusieurs quels éléments en font une CRISE AIGUE (Julie, *Cri de la Mouette*, 1/2, 3'30-4'00)

La troisième question, qui concerne les derniers chapitres du livre, porte sur les voies qui mènent vers l'intégration:

- E: alors vous pouvez mettre ces feuilles de côté/et revenir à vos notes ou vos souvenirs enfin j'espère qu'ils sont au moins signalés les passages importants dans votre livre/sur ces: voies vers l'intégration / qui se réalisent donc euh totalement/à la fin/alors quelles sont les voix vers l'intégration dites-moi (Julie, *Cri de la Mouette*, 2/2, 27'00)

La discussion thématique est alimentée par un retour au narré, par la mise en réseau avec les lectures des élèves, ici avec un ouvrage d'A. Nothomb («moi ça m'a fait penser comme ça à la *Métaphysique des tubes*/euh quand surtout il arrive au chapitre: en je: là» 1/2, 6'30) et par les références littéraires des élèves («mais c'est BIEN ta remarque merci de la faire/il est très utile d'avoir ainsi des: références»). Ce GAS se distingue de l'explication de texte sur au moins trois points. Le texte est appréhendé sous la forme d'un contenu mémorisé, restitué, reformulé; la mise en réseau du texte avec les lectures personnelles des élèves et les réactions des élèves occupent une place importante. La production d'un nouveau texte – celui de la classe – est au cœur du processus de construction de l'objet enseigné (voir l'analyse détaillée du GAS discussion thématique au chapitre4):

- E: alors/je vais surtout/vous: expliquer un petit peu comment/c'est une affaire de MÉTHODE/on peut travailler ou on devrait travailler/face à ce genre de: TRAVAIL justement de tâche//alors/livre en main/papier sous la main avec un stylo: ou un crayon/bien sûr on peut commencer (4') (Julie, *Cri de la Mouette*, 2/2, 1'30)

Il s'agit de a) signaler dans le texte les passages intéressants, b) de les reformuler, de les traduire «en notions/en élémentsH//un peu abstraits qui reflètent le contenu//de: ce qui est donc raconté observé ou expliqué/alors ça m'a fait une série de notes sur deux pages recto verso à peu près», c) de les catégoriser en fonction de la question initiale. Tout cela est présenté comme une étape dans l'acquisition d'une méthodologie d'analyse systématique, adaptée à des extraits de textes longs (des tranches de chapitres). Autrement dit, le discours sur la production et la réception du texte, incarné dans la discussion thématique, pose la question de la construction d'un point de vue et d'une posture d'analyse qui font l'objet d'un enseignement/ apprentissage:

- E: ben vous voyez ça prend beaucoup: de: temps de travail pour en arriver là mais là on a tout/on n'a vraiment je crois RIEN laissé passer/rien et si vous deviez faire une composition une analyse un TEXTE rédigé il faudra commencer avec ça (Julie, *Cri de la Mouette*, 2/2, 26'00-26'30)

UN DÉFI POUR L'ENSEIGNEMENT: DIVERSIFIER LES GAS

Contrairement aux séquences de Sarah et de Julie, la séquence de Maud reprend l'organisation dégagee à propos de la lecture de *Candide* et de *La fée carabine*. En ouverture, la mise en réseau du texte avec *Candide* et *La visite de la vieille dame* inscrit *Le Cri de la Mouette* dans un système d'interprétation qui prend en compte des dimensions thématiques – la présence d'une critique sociale et d'une quête du bonheur – et les formes que ces dimensions revêtent dans les textes. Au cœur de la séquence, la discussion thématique autorise une réflexion sur la normalité d'une adolescence, permettant aux élèves d'exprimer leurs émotions. Le travail sur la compréhension rappelle toutefois le cadre scolaire de la lecture d'un texte qui résiste. En fin de séquence, la mise en réseau avec un article de journal consacré à E. Laborit et à sa traductrice met en évidence la valeur de témoignage du texte.

Par la diversité des GAS convoqués – la discussion thématique, le travail sur la compréhension, la mise en réseau –, cette séquence

présente des aspects communs avec la modélisation didactique de la lecture de textes longs reconnus comme littéraires. Deux particularités sont toutefois à noter. Premièrement, les discours sur la production et la réception du texte occupent une place centrale dans la séquence à travers la discussion thématique. Cette dernière est à mettre en lien avec le genre de texte lu et sa visée testimoniale qui s'accomplit dans la prise en compte des réactions des lecteurs. Deuxièmement, le fait que l'appropriation du texte a lieu exclusivement à domicile peut être expliqué par la non reconnaissance des qualités littéraires du texte. Ces qualités constitueraient une condition *sine qua non* de la présentification du texte en classe sous la forme de la lecture à haute voix.

La dimension de témoignage est appréhendée à travers les thématiques de la quête du bonheur et de la critique sociale. De ce point de vue, le personnage est une clé dans la construction de l'objet enseigné: à travers la réflexion sur la personne dans l'autobiographie en contraste avec les personnages du conte (*Candide*) ou de la pièce de théâtre (*La visite de la vieille dame*). Quant à la question de l'énonciation, elle est abordée lors du travail sur la compréhension du texte.

La séquence débute avec la mise en réseau du *Cri de la Mouette* avec *Candide* de Voltaire et *La visite de la vieille dame* de Dürenmatt (le même GAS clôt la séquence sur *Candide*). Le texte est abordé globalement, par la comparaison avec les autres textes lus en classe. Le système d'interprétation ainsi tissé souligne sa *valeur de témoignage*, qui met en jeu des personnes:

- E: dans *La Mouette* c'est tout à fait le contraire hein/les personnages// (note au tableau noir dans le volet droit en-dessous de *La Mouette* 'personnes humaines', 2') humains//je mets même personnes//à la limite/c'est des PERSONNES et pas des personnages (face à la classe)/c'est vraiment UNE personne/Emmanuelle Laborit (Maud, *Candide*, 13/13, 5'41)

La présence d'une critique sociale à l'endroit d'une société peu ouverte à la différence est relevée.

- E: est-ce que dans *La Mouette*:/on peut REtrouver une certaine critique sociale
 Luc?: ouais
 él1: oui
 E: oui/Yan/non c'est qui qui a dit ouais
 él2: c'est moi

- E: c'est toi/qui d'autre//est-ce que tu es aussi d'accord/Ang oui/il y a une forme de critique sociale aussi là/qu'est-ce qui est critiqué ici (*va au tableau noir et note en dessous de personnes humaines 'critique sociale' dans la colonne Mouette*)//si ce n'est sociale en tout cas/on peut mettre un petit: (*met les guillemets à 'sociale' puis se tourne face à la classe*)//des guillemets peut-être/en quoi c'est une critique sociale Saf qui c'est qui est critiqué dans *La Mouette* (6', *s'approche du tableau noir puis se retourne vers la classe en riant*) vas-y Fél (*qui a levé la main puis l'a baissée*)
- Fél: ben les entendants parce que: ils prennent pas assez soin de: des personnes qui sont sourdes
- E: qui sont sourdes hein c'est-à-dire que l'ensemble de la société quand même puisque la majorité des gens est entendant/euh/n'est pas: ouverte et là vous voyez que vous avez dans les trois//livres UNE FORME de critique (*vivement*) c'est vrai mais on critique pas DU TOUT la même chose/et puis surtout pas de la même manière (Maud, *Candide*, 13/13, 6'00-6'30)

Enfin, les élèves et l'enseignante s'accordent sur la présence d'une quête du bonheur.

- E: elle le recherche/le bonheur / ALORS/effectivement (*note au tableau noir «recherche bonheur»*) vous allez:/peut-être que vous l'avezH pas encore lu mais c'est vrai que dans ce livre/on va rencontrer comment rechercher le bonheur/alors qu'on est euh handicapé ça c'est vrai que cette recherche du bonheur va exister (Maud, *Candide*, 13/13, 8'30)

Il s'agit, dans cette ouverture de séquence, de mettre en place un système d'interprétation transversal aux différents textes, en fonction d'axes qui ont trait au narré (personnages, personnes), au ton adopté et, plus généralement, à la relation entre le lecteur et le texte. La mise en réseau inscrit le *Cri de la Mouette* dans le cursus disciplinaire de la classe au même titre que des œuvres dont la valeur littéraire est reconnue.

L'appropriation du texte relève de deux logiques: la première est celle de l'indépendance de la lecture libre à domicile («ALORS euh//je vous LAISSE si vous le souhaitez continuer la lecture de *La Mouette* si vous avez du plaisir à lire ce livre avancez:» 13/13, 9'00), la seconde correspond au rythme du travail sur le texte, fixé en deux tranches correspondant aux chapitres 1 à 17 (l'enfance d'Emmanuelle) puis 18 à 27 (l'adolescence et l'âge adulte).

La séquence se construit autour de la discussion thématique, comme dans la classe de Julie. La discussion thématique inclut, pour les

chapitres 10 à 17, le repérage de cinq similitudes et différences entre le récit d'Emmanuelle et une adolescence normale:

- E: alors sur la question des chapitres dix à dix-huit sur l'adolescence/ j'aimerais que vous repérez de nouveau environ cinq quand je dis cinq c'est un ordre de grandeur pour pas que vous vous contentiez d'une différence/environ cinq/similitudes et différences/avec une adolescence normale/c'est-à-dire en quoi est-ce que cette adolescence d'un enfant sourde est à la fois semblable à n'importe laquelle/des adolescences/que vous connaissez/et en quoi elle est différente//et vous tâchez de nous trouver un ordre de grandeur de cinq réponses à cette question (Maud, *Candide*, 13/13, 11'00-12'00)

La discussion est donc doublement balisée: par la focalisation sur le thème de la normalité par rapport au vécu des élèves et par le nombre d'éléments à dégager.

C'est dans la séquence de Maud que se manifeste l'unique GAS relevant du commentaire à l'occasion de la lecture du *Cri de la Mouette*: le travail sur la compréhension des pages 189 à 191, retraçant les difficultés rencontrées par Emmanuelle à endosser le rôle de Sarah, une jeune sourde, dans l'adaptation théâtrale des *Enfants du Silence*. Le travail sur la compréhension prend appui sur les résistances du texte, à partir d'un extrait narratif le départ du père de l'héroïne:

SARAH: «Le dernier soir, mon père était assis sur le lit, il pleurait. Le lendemain, il est parti, ma mère a accroché un poster au mur!»

Je n'y arrive pas. Je ne comprends pas comment la jouer, comment intégrer dans ce personnage qui exprime tant de souffrance dans ce souvenir, et refuse de le montrer. Qui se défile dans l'ironie douloureuse. Elle ne voulait pas en parler, et tout à coup ce souvenir lui remonte à la figure! (p. 191)

- E: je pensais à la phrase d'avant/qui se défile dans/l'inoH mhm dans l'ironie douloureuse qu'est-ce que ça veut dire ça on retrouve un mot qu'on a vu (*bas*) là il y a quelque chose de: particulier vous voyez que même dans un texte qui paraît très facile à lire hein/il y a des petits passages sur lesquels de temps en temps il faut se://se forcer à comprendre//c'est quoi/l'ironie/il semble qu'on a déjà parlé de ça: (Maud, *Cri de la Mouette*, 2/3, 36'00)

L'enseignante cherche à activer des stratégies comme la relecture de paragraphes, la «traduction», au sens de reformulation mais aussi le

questionnement sur le texte qui se rattachent à un enseignement continué de la lecture.

La construction du sens prend appui sur les expériences personnelles des élèves:

Yan: mais pourquoi est-ce qu'il y a cette phrase

E: mais parce que la phrase ma mère a accroché un poster au mur/c'est vraiment un comportement/qui n'a rien à voir avec celui qu'on attend de quelqu'un qui souffre//quand on souffre en principe on n'accroche pas bêhH un: poster au mur (*rires discrets d'élèves*) on PLEURE on s'ÉNERVE/on: va se mettre dans son lit avec un/on va boire deux bouteilles de: vin enfin je sais pas toutes sortes de réactions elle elle accroche un poster au mur c'est: c'est dire une f: ET PIS LA FILLE surtout s'en souvient en soi: c'est pas le fait d'accrocher mais ce qu'elle peut dire elle de la souffrance de sa mère c'est que sa mère a accroché (*bas*) un poster au mur/on sait même pas//quel poster ou quoi simplement c'est de ça qu'elle se rappelle donc ça veut dire que c'est une façon de: (2') d'étouffer son émotion//je parle d'autre chose je parle pas/du problème je parle pas de la souffrance (*Maud, Cri de la Mouette, 2/3, 44'30-45'00*)

Aller au-delà du sens premier du texte, mettre en relation des lectures, réinvestir des connaissances (sur l'ironie par exemple), sont les enjeux d'une lecture qui fait intervenir une variété de savoirs – liés au genre, à l'énonciation – et de rapports à la langue et au monde – connaissances sur le thème de la différence – au service d'une construction identitaire et culturelle.

Deux GAS clôturent la séquence: la mise en réseau avec un article de journal consacré à une interview de la traductrice d'E. Laborit et l'expression des avis sur *Le Cri de la Mouette*. La mise en réseau du texte de Laborit avec un article de presse situe l'autobiographie dans ses relations à l'actualité du monde social et littéraire, à son auteur, à son lectorat. Dès lors, la valeur attribuée au texte apparaît comme le résultat de son étude en classe:

E: alors/vous avez: encore là euh à droite quelque chose qui peut intéresser peut-être: certains d'entre vous/je vous laisse PARcourir cet article sur la danse aquatique juste là parce que/il était sur la même page alors je l'ai laissé pis il y a un: site qui peut peut-être: permettre à certains/de compléter aussi leur dossier (*s'assied, 40'*) qu'est-ce qu'on trouve aussi confirmé dans ce petit article de ce qu'on a lu dans le livre d'Emmanuelle (3') sauf erreur ce qui c'est ce t'avait frappé Dav

- Dav: euh je sais pas (4') euh quand elle dit j'ai pas eu le temps d'être xxxxx un entendant
- E: ouais/mais tu avais dit toi-même je crois/il me semble que c'était toi que tu avais que ce qui te frappait dans le livre d'Emmanuelle c'est comme elle faisait la fête et puis que:/tu pensais pas que les sourds/je sais pas c'est pas toi qui avais dit ça (Maud, *Cri de la Mouette*, 3/3, 15'30-17'00)

Appréhendé dans ses liens à d'autres textes, le *Cri de la Mouette* est traité dans ses dimensions thématiques, comme réservoir de possibles que les élèves peuvent réutiliser, notamment dans les dossiers qu'ils doivent élaborer sur le thème de la différence, dans une perspective de *compréhension responsive active* que Bakhtine a mise en évidence.

PREMIÈRE INFLUENCE: RÉDUCTION DU MODÈLE DIDACTIQUE

Un texte récent, non reconnu comme littéraire, comme *Le Cri de la Mouette* conduit-il à revoir le modèle didactique de la lecture établi à partir de l'analyse des séquences sur *Candide* et *La fée carabine*? Et, si oui, en quoi?

Notre premier constat a trait à la validité du modèle didactique de la lecture/littérature, organisé sur la base de l'articulation entre ouverture, appropriation, commentaire, discours sur la production et la production du texte, clôture. Dans la séquence de Maud (*cf.* figure ci-dessous), l'ouverture remplit en effet la fonction de scolarisation du texte, perçu dans ses dimensions génériques par la mise en réseau du texte. La progression est organisée sur la base de l'appropriation du texte à domicile et du commentaire, sous la forme du travail sur la compréhension, à côté de la discussion thématique. La clôture, par la mise en réseau et la formulation d'avis sur le texte, ouvre sur un réinvestissement possible des contenus thématiques dans le cadre de la rédaction d'un dossier sur la différence.

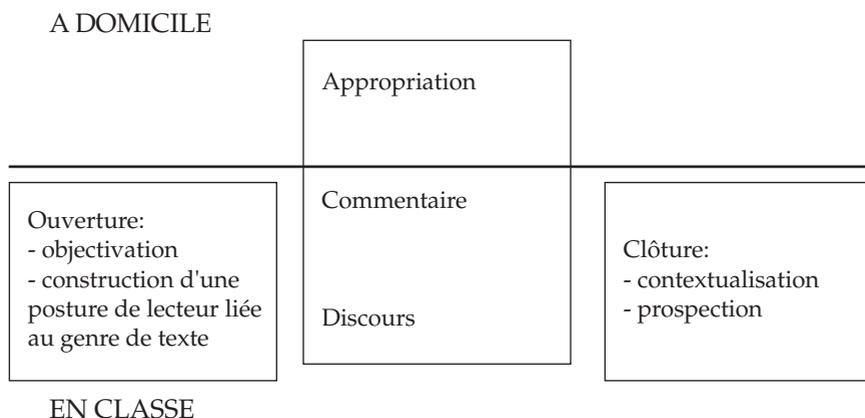


Figure 5. Séquence de Maud: modèle 1

A la différence de la séquence de Maud, les séquences de Sarah et de Julie ne présentent ni ouverture ni clôture. Serait-ce qu'elles ne se déroulent pas sur un laps de temps suffisant? Ou est-ce le texte lui-même qui n'est susceptible ni d'être scolarisé, par l'objectivation de ses dimensions à enseigner, ni contextualisé, par la négociation des axes interprétatifs et la construction d'une posture de lecteur spécifique? Nous avancerons deux éléments de réponse. Dans la classe de Julie (*cf.* figure ci-dessous), la discussion thématique, en prenant en quelque sorte la place du commentaire, correspond à une forme de contamination de la séquence par le discours sur la production et la compréhension. Dès lors, il n'y aurait plus nécessité d'encadrer ce travail de discours sur la production et la réception du texte par d'autres discours en ouverture et clôture de séquence.

Sarah privilégie, au contraire, le GAS classique de l'explication de texte en accentuant sa fonction évaluative (*cf.* figure ci-dessous). Dans ce cas, l'ensemble a fonction de bilan des connaissances des élèves et ne nécessiterait donc pas davantage la mise en place d'une temporalité longue en ouverture de séquence ni, *a fortiori*, en clôture.

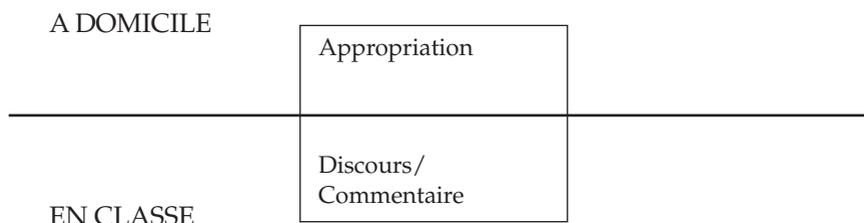


Figure 6. Séquences de Julie et de Sarah: modèle 2

Notre deuxième constat porte sur la place de l'appropriation. Celle-ci est essentiellement une lecture linéaire, à domicile, qui cherche à être au plus près des rythmes de lecture des élèves. Cette appropriation est confinée au domaine du privé, et cela quelle que soit la séquence. Si l'école intervient dans le commentaire ou les discours sur la production et la réception d'un texte long non reconnu comme littéraire, on peut dire que son appropriation a lieu aux portes de la classe.

Notre troisième constat a trait aux tensions entre différents modes de construction de l'objet en classe:

- l'explication de texte qui favorise un travail sur des extraits isolés de l'ensemble du texte;
- la discussion thématique qui contextualise la réception du texte, essentiellement dans ses dimensions référentielles (par la mise en réseau avec les expériences des élèves). Elle marque le renouvellement des formes scolaires de lecture vers des lectures cursives davantage attachées aux contenus qu'à la textualité;
- la combinaison de la discussion thématique et du commentaire qui articule les modalités d'une lecture privée, progressant linéairement, mais qui reste attentive aux écueils du texte.

Nous y voyons trois réponses à l'insertion dans les pratiques scolaires d'un texte qui ne bénéficie pas d'une tradition littéraire ou scolaire: par l'activité traditionnelle d'explication de texte, par la focalisation sur les contenus référentiels du texte lors de la discussion thématique, dans la reconnaissance plus ou moins grande du statut d'objet disciplinaire du texte qu'autorise sa mise en réseau ou son commentaire.

INFLUENCE D'UN TEXTE COURT: «DE L'HORRIBLE DANGER DE LA LECTURE»

Le modèle didactique diffère-t-il en fonction de la longueur des textes? Et si oui, en quoi? Nos observations montrent que, si la lecture en classe des textes longs implique une articulation entre appropriation, commentaire et discours sur la production et la réception du texte, la lecture de textes courts relève essentiellement du commentaire. En fonction du statut des textes, elle se distribue entre explication de texte, travail sur la compréhension et étude, comme nous allons le montrer à propos de deux textes, l'un (*De l'horrible danger de la lecture*, voir annexe IV) bénéficiant d'une tradition de commentaires, l'autre non (*La dictature délière l'homme*» voir annexe V).

D'UNE DIVERSITÉ D'ACCÈS À LA CO-CONSTRUCTION D'UN SENS PARTAGÉ

Dans la classe de Sarah, la séquence consacrée à *De l'horrible danger de la lecture*, d'une durée de deux heures environ, est centrée sur la confrontation des lectures à partir d'un questionnaire distribué à tous les élèves (voir ci-dessous). La classe est divisée en six groupes, chacun étant chargé d'une tâche spécifique en vue d'une mise en commun des différentes entrées sur le texte pour en dégager le sens. Après la lecture silencieuse et individuelle du texte, les cheminements proposés en fonction des groupes conduisent à dégager deux GAS, *l'explication de texte*, qui met l'accent sur le texte, par l'observation de sa matérialité, la saisie de l'idée principale et l'identification de ses caractéristiques génériques et de son but et *l'étude*, qui porte sur l'énonciation et la distinction entre auteur et auteur fictif du décret, sur la présentation du courant littéraire ou philosophique dans lequel s'inscrit le texte et sur la saisie de l'ironie.

L'enseignante propose à ses élèves une multiplicité de manières d'appréhender le texte:

- par une approche directe de la matérialité du texte et la distinction entre paratexte éditorial (le sur-titre et son rôle) et auctorial (le titre original, l'auteur, la date et l'époque) (groupe 1); par la saisie de l'idée principale et de la progression du discours en repérant la critique (groupe 2); par la distinction entre l'auteur (et son idéologie) et le locuteur et la détermination du type et du but du texte (groupe 3); par la détermination du genre du texte et de sa visée (groupe 6);

- par une approche indirecte du texte, outillée par des documents contenant des informations contextuelles sur le courant littéraire et philosophique dans lequel il s'inscrit (groupe 4), entraînant une focalisation sur son caractère ironique à travers une définition de l'implicité et de l'ironie (groupe 5).

Cette organisation du travail multiplie les accès à l'implicite du texte. Ces entrées constituent des passerelles entre différents niveaux de lecture. Elles ouvrent un espace de discussion, voire de conflit, entre les groupes lors de la mise en commun. C'est donc dans la confrontation des lectures que le sens se construit. Cette diversité d'approches rend visibles les obstacles rencontrés par les élèves. Ceux-ci portent principalement sur l'identification du narrateur et l'acceptation du flou laissé par le texte, en raison de la coupe de la première phrase opérée par l'éditeur.¹

- E: qu'est-ce qu'on te dit dans le premier paragraphe
 Déb: dans le point un vous dites ou bien un autre
 E: oui (*pointe en direction de la projection du texte au rétroprojecteur*) dans le premier paragraphe comme ainsi soit que
 Déb: ah euh non/ben il nous dit que//que (*rire*) ben que il nous parle de l'imprimerie madame il nous dit que si: euh si l'imprimerie
 E: mais il c'est qui il
 Déb: Voltaire/l'auteur/non
 E: qui parle
 él: ben le narrateur
 Jes: c'est Saïd Effendi
 [mise en débat de la question de qui parle; une é dit que c'est Saïd Effendi, l'enseignante ne dit rien]
 E: qu'est-ce qu'on vous dit là Kos dans le premier paragraphe (6') qu'est-ce qu'on apprend//dans ce premier paragraphe
 Rap: mais madame je comprends pas vous dites que c'est euh Effendi là euh machin là qui: qui écrit
 E: ah j'ai jamais dit ça c'est Jes qui l'a dit

1 Le nom de l'auteur fictif du décret ne figure pas dans le texte du manuel, la première phrase du texte de Voltaire («Nous, Joussof Chérîbi, mouphti du ST. Empire Ottoman, lumière des lumières, élu entre les élus, à tous les fidèles qui ces présentes verront, sottise et bénédiction») ayant été supprimée par l'éditeur scolaire! (pour une analyse détaillée voir Aeby Daghe & Schneuwly, 2012).

- Jess: non
 Rap: ah ben c'est pas vrai
 E: (*rit*) alors qui
 [...]
 E: qui écrit là est-ce qu'on sait MéL
 él: ben Voltaire
 MéL: mais c'est Voltaire qui écrit/mais enfin dans le paragraphe on sait pas que c'est lui
 Jes: c'est Saïd Effendi je vous dis mais pasH Saïd Effendi qui a écrit celui qui a écrit c'est Voltaire (*bas*)
 Cél: j'ai compris (*bas*)
 Jes: ouais (*bas*) tiens bon
 Rap: ça peut pas êtreH Saïd Effendi qui dit comment ainsi soit que Saïd Effendi
 él: (*gloussement*)
 Thé: peut-être qu'il parle de lui à la troisième personne
 Rap: ben ouais mais: je sais pas duH je trouve (Sarah, *Candide*, 3/11, 6'30-8'30)

Malgré la projection du texte au rétroprojecteur, les résistances des élèves à revenir au texte sont bien présentes:

- E: oui mais il faut que tu arrives à exprimer ça différemment on vous dit essayez de regarder ce qui est souligné en orange (*pointe en direction de la projection*) (5') dans le premier paragraphe on vous dit les auteurs de la lettre quels qu'ils soient/mais c'est en tout cas pas Voltaire qui écrit c'est pas lui qui signe d'accord ont décidé de/condamner proscrire anathématiser ladite infernale invention l'infernale invention c'est quoi
 él: l'imprimerie
 E: l'imprimerie//pis après qu'est-ce qu'ils nous disent/plus loin
 Sté: la raison pour laquelle ils veulent pas ils aiment pas l'imprimerie
 E: voilà les raisons pour lesquelles non pas qu'ils aiment pas l'imprimerie Stéphane
 Sté: ouais que: qu'ils l'ont interdite
 E: qu'ils décident de l'interdire d'accord/ok (Sarah, *Candide*, 3/11, 6'30-8'30)

Dans cette séquence, ce sont des savoirs *méthodologiques* (l'observation de la matérialité du texte, la saisie de la macrostructure, l'attention portée aux phénomènes énonciatifs, au genre de texte), *culturels* et *historiques* (sur l'auteur et le contexte littéraire et philosophique des Lumières), *littéraires* (sur l'ironie) transférables à la lecture d'autres

textes, qui sont privilégiés au détriment de la compréhension du texte.² Ces éléments conduisent à appréhender la lecture de *De l'horrible danger de la lecture* comme un préalable à la lecture de *Candide*.

DE LA DÉFINITION DE L'IRONIE À L'EXPLICATION DE TEXTE

La séquence de Julie, d'une durée de deux fois 45 minutes, est consacrée à l'étude de l'implicite et des moyens linguistiques associés. Elle s'appuie sur deux pages du manuel «Français 3^e séquences et expression» réunies sur une feuille A3. Différents types d'implicite (les présupposés, les sous-entendus) et les moyens linguistiques associés (paradoxe, anti-phrase par ironie, litote) sont présentés avant de lire le texte de Voltaire:

E: c'est l'encadré/de la page que je vous ai demandé de sortir (*montre la feuille pp. 278 et pointe l'encadré*) noir là sous le titre l'IMPLICITE je veux entendre ça pour toute la classe ce sera un bon rappel ce qui est donc l'ESSENTIEL à retenir avant que l'on: UTILISE tout ça

[...]

Lau: les présupposés et les sous-entendus sont les deux types d'implicite principaux/les premiers font partie de l'énoncé exemple il aime lire lui aussi/aussi présuppose quelqu'un d'autre que luiH aime lire les seconds doivent être/devinés par le destinataire/de l'énoncé exemple il faitH il fait froid peut sous-entendre fermez la fenêtre/l'implicite est le fondement de l'ironie en effet dans un énoncé ironique le locuteur fait comprendre au destinataire qu'il ne croit pas ce qu'il dit plusieurs figures de style reposent sur l'implicite le paraH paradoxe le paradoxe prend le contrepied de l'opinion/commune des idées reçues/l'anti-phrase dit le contraire de ce que pense le locuteur/la litote en dit moins pour suggérer plus (Julie, *Candide*, 1/13, 3'00-4'30)

Ces définitions anticipent une posture de lecteur attentif à ce qui n'est pas dit mais suggéré par le texte:

E: alors reprenez cela dans des: formules dans des phrases dans des TEXTES on peut jouer sur l'im-pli-cite donc ce qui n'est pas dit mais laissé à comprendre au lecteur à DE-VI-NER/d'accord par des présupposés des: sous-entendus des espèces d'allusions euh un peu contradic-

2 A titre d'exemple, on peut signaler le flou persistant à propos de l'identification du personnage fictif auteur du décret, identifié par certains élèves comme étant Saïd Effendi.

toires paradoxes comme ça ou donc hyperboles contrepieds carrément antiphrases le contraire de ce qu'on pense (Julie, *Candide* 1/13, 8'00-8'30)

A cette étude de l'ironie, succède un deuxième dispositif qui relève de l'application des connaissances acquises. Julie fait préparer par les élèves une feuille d'exercice portant le titre «Lecture – Voltaire» et présentant un double colonage, représentation graphique d'une lecture qui met en regard sens explicite et implicite. La manière d'aborder le texte est donc extrêmement balisée. Elle débute par l'observation de la page de manuel. Julie incite les élèves à dégager l'appartenance du texte à un genre particulier, le manuel de français, à partir des indices du paratexte ainsi qu'à en identifier le contenu, l'argumentation par l'ironie, qui devient ainsi enjeu d'apprentissage:

E: alors avec ce texte de Voltaire avant qu'on le lise vous le regardez simplement comme ça cette page et je vais vous poser quelques petites questions pour que vous fassiez apparaître les éléments qui ont l'air un peu: comment dire posés là en vrac et sur lesquels on GLISSE sans s'y arrêter si je vous demande COMMENT voit-on sur cette feuille que c'est photocopié d'un manuel

[...]

E: un titre à côté argumenter par l'ironie donc on va travailler là-dessus et l'observer dans des textes et en bas techniques de l'argumentation donc toute une phase d'apprentissage de mise en œuvre de connaissances nouvelles liées à l'argumentation BON d'accord et puis là sur cette page quelles sont pour vous enfin les informations qui FRAPPENT avant qu'on lise le texte qu'est-ce qui saute aux yeux (Julie, *Candide* 1/13, 9'00-9'30)

Les étapes suivantes mettent l'accent sur l'emboîtement des situations de communication dans lesquelles s'inscrit le texte:

- la *situation de communication scolaire*, à partir de l'observation de la matérialité du texte – distinction entre les éléments du paratexte éditorial (titre et sous-titre de la séance, portrait de l'auteur et commentaires sur son œuvre, titre du texte donné par l'éditeur, notes de bas de page) et auctorial – pour dégager ses dimensions génériques;
- la *situation de communication fictive* explicite («une autorité suprême s'adresse à ses sujets du palais de la stupidité»);

- la *situation de communication fictive* implicite, lorsque Julie demande de convertir la date, donnée selon le calendrier musulman, dans le calendrier chrétien:

E: petites questions très techniques avant de commencer les dernières lignes vous disent donc le lieu et le moment où ce texte a été écrit/la date est donc ici indiquée mille-cent-quarante-trois ça veut dire quoi en: calendrier usuel pour nous

Rom: mille-sept-cent-soixante-cinq (Julie, *Candide* 1/13, 21'00)

Julie fait ensuite «traduire» la situation de communication explicite (le sultan de Constantinople = Louis XIV; Istanbul = Paris; La Sublime Porte = Versailles ou la Cour; imam, fakir = représentants de l'Eglise; cadi = autorité judiciaire; Mahomet = Jésus) pour dégager la situation de communication implicite: «alors maintenant on va traduire tout ça puisqu'on est [...] dans l'explicite». La reconnaissance de la prise de distance de l'auteur face aux personnages, caractéristique de l'ironie, conduit à verbaliser la thèse et les arguments de l'auteur fictif du décret. La tâche consiste à reformuler, à l'aide de mots-clés, les parties du texte correspondant à la thèse et aux trois arguments en faveur de cette thèse pour en dégager le message implicite. Elle conduit à mettre en évidence le message de Voltaire et le caractère ironique de ce texte considéré comme un texte argumentatif. L'enseignante situe ensuite, avec l'aide des élèves, le texte dans le contexte des Lumières:

- la *situation de production du texte*, dévoilée par la non adéquation de l'auteur et du personnage;
- la *situation de communication sociale visée par le texte*: la reformulation par écrit des arguments que Voltaire aurait pu donner en faveur de la lecture permet d'actualiser le message.

La complexité des situations de communication apparaît comme un point d'accès privilégié à l'ironie: les spécificités du support, une page de manuel, les aides à la compréhension et les obstacles liés à la suppression du début du texte sont pointés par Julie. Dans cette séquence, la focalisation sur un contenu spécifique, l'ironie et les procédés linguistiques associés fonctionnent comme un élément de (dé)limitation des attentes d'une lecture extrêmement balisée.

DU QUESTIONNEMENT SUR LE TEXTE À LA DÉFINITION DE L'IRONIE

Dans la classe de Maud, la séquence d'enseignement, d'un peu plus d'une heure, est centrée sur le repérage et la définition de l'ironie, à partir d'un travail sur la compréhension du sens explicite et implicite du texte. Elle se construit d'abord dans la confrontation de chaque élève au texte puis dans la mise en commun et la construction collective du sens.

La lecture est guidée par des objectifs relatifs au repérage des propos explicites et implicites. Les élèves doivent poser des questions sur les points du texte qu'ils comprennent et sur ceux qu'ils ne comprennent pas:

Ens: alors travail de cet après-midi/on va étudier un texte de Voltaire Voltaire c'est donc l'auteur du prochain livre qu'on va lire ensemble et euh on va essayer d'aborder ce texte et de l'avoir à la fin de la période vraiment compris/avoir vraiment tout compris/alors je vous donne juste les: objectifs de ce travail il faudra d'une part repérer ce qu'on a déjà expliqué une fois (*note au tableau*) c'est ce qui est explicite c'est-à-dire au fond ce que DIT Voltaire//qu'est-ce qu'il dit en réalité/(*note au tableau*) ensuite il y a ce qu'on appelle l'implicite c'est-à-dire ce qu'il veut nous faire comprendre ce qui n'est pas la même chose//vous savez peut-être pourquoi vous vous rappelez peut-être pourquoi// c'est le message implicite des fois j'appelle le message (double?) hein c'est-à-dire quelque chose qui est pas forcément dit mais qu'on voit *derrière* hein / et puis ensuite (*note au tableau*) on va regarder comment/il s'y prend pour nous faire comprendre que ce qu'il nous dit n'est pas ce qu'il veut dire/qu'il veut nous dire plus ou autre chose que ce qui est dit vous voyez hein ça c'est un peu l'idée générale du travail qu'on va faire aujourd'hui (Maud, *Candide* 1/13, 0'30-2'00)

Les questions des élèves marquent une progression dans la construction du sens. Elles portent d'abord sur le sens littéral du texte (Q1 et Q2) avant de s'orienter sur l'énonciation et ses caractéristiques (Q3), sur les finalités du texte (Q13) en lien avec la situation d'énonciation (Q4, Q7, Q11) et l'usage d'un cadre exotique (Q5, 15). Un autre faisceau de questions concerne les indications du paratexte éditorial. Elles sont relatives au genre de texte (Q9, Q14) et au traitement qui est fait du texte de Voltaire (Q12):

Q1: il veut dire quoi Voltaire par l'entretien de la nation dans une heureuse stupidité?

- Q2: [que signifie] elle leur inspirerait un jour quelque élévation d'âme?
 Q3: quand il dit «nous» c'est qui?
 Q4: pourquoi les musulmans?
 Q5: la sainte doctrine c'est quoi?
 Q6: qu'est-ce qu'il veut dire ce texte il parle de quoi (posée par l'enseignante)?
 Q7: [que signifie] dans notre palais de la stupidité
 Q8: [que signifie le] point 2
 Q9: poète auteur de théâtre essayiste
 Q10: on aurait dans ces livres l'imprudence de rendre justice aux bonnes et aux mauvaises actions
 Q11: donné dans notre palais de la stupidité le sept de la lune de muharem l'an mille-cent-quarante-trois de l'hégire
 Q12: pourquoi il n'y a pas le texte complet?
 Q13: pourquoi l'ignorance est la gardienne des états bien civilisés?
 Q14: [que signifie] texte satirique?
 Q15: c'est quoi un fakir?

La construction du sens repose sur un travail interactif serré qui prend appui sur un retour constant au texte:

- él: il dit nous mais c'est qui ça représente qui
 E: où
 él: euh ben là/ligne sept que
 E: ouais quand il dit euh (*lit*) et nous de condamner proscrire anathémiser ladite infernale etcétéra qui c'est nous
 Pas: ben dans cette phrase-là c'est les: les chrétiens (2') (Maud, *Candide*, 1/13, 18'00)

Elle mobilise des stratégies de relecture («mhm relisons la phrase») mais implique aussi de distinguer auteur et auteur fictif du décret:

- E: tu penses donc que c'est les chrétiens/Pas
 Pas: ben Mahomet ça représente les: les musulmans
 E: ouais
 Pas: donc nous ça représente les chrétiens
 E: ah oui qui c'est qui PARLE dans ce texte/Sam
 Sam: c'est euh Voltaire
 E: c'est Voltaire mais c'est pas Voltaire qui parle
 él: c'est les musulmans
 Sam: les musulmans ouais avec le le peuple

- E: c'est qui (*geste de pointage en direction de sa feuille*) qui parle regardez bien QUI parle
- Sam: avec les:
- E: ah ouais il faut que je (*cherche dans ses feuilles*)
- Pas: mais l'Eglise c'est les Turcs
- E: l'Eglise / catholique
- Pas: non turque
- él: non la religion musulmane
- E: la religion plutôt turque je vais vous lire c'est dommage d'ailleurs parce qu'ils ont censuré ils ont/censuré (*ton ironique*) ils ont SUPPRIMÉ au début le début du texte je vous le lis juste (*lit*) nous Youssouf Chéribi/par la grâce de dieu mufti du saint empire ottoman lumière des lumières élu entre les élus à tous les fidèles qui ces présentes verront sottise et bénédiction (*sourire*) (Maud, *Candide*, 1/13, 18'30-19'00)

L'identification du but («est-ce que vous pensez que Voltaire parle vraiment au nom des musulmans») permet de dégager l'objet de la critique:

- E: est-ce que vous pensez (3', *touche le tableau noir*) que ce qui est DIT parce que ça c'est explicite hein c'est DIT c'est nous les musulmans est-ce que vous pensez que Voltaire parle vraiment au nom des musulmans
- él1: il critique la chrétienté PAS les musulmans
- E: en fait en fait par derrière en faisant semblant d'être musulman il critique la chrétienté aussi d'accord donc là on a vraiment le domaine de l'implicite et de l'explicite qui est bien clair donc ce nous le nous explicite (*touche le tableau noir, première ligne*) c'est Mahomet et les musulmans pis nous implicite c'est nous / les chrétiens nous Voltaire oui
- él2: donc pour trouver fin que c'est: que c'est un peu ce qu'il veut dire lui dans: dans le petit truc sous sa: son image c'est écrit euh Voltaire déguisa souvent sous un cadre exotique les critiques des critiques qu'il faisait (Maud, *Candide*, 1/13, 20'00)

C'est grâce au repérage des multiples niveaux d'énonciation que se construit petit à petit, grâce au questionnement des élèves, le sens du texte. Dans cette séquence, la situation d'énonciation fictive du décret constitue l'angle d'attaque du texte, une fois le procédé de l'ironie repéré. Pour ce faire, les élèves prennent appui sur le paratexte qui fournit des indications sur l'auteur et le genre, confirmant les hypothèses de lecture. La mise par écrit de la définition de l'ironie, au terme de l'activité, contribue à fixer des savoirs relatifs à ce procédé qui pourront être

convoqués lors de la lecture de *Candide*: le passage du sens explicite au sens implicite, le cadre exotique dans lequel est placé le décret, les spécificités de la situation d'énonciation.

DEUXIÈME INFLUENCE: PERMANENCE DU COMMENTAIRE
DANS LE SOUCI DE LA COMPRÉHENSION

Dans les trois séances, *De l'horrible danger de la lecture* est abordé au travers de GAS de l'ordre du commentaire: l'explication de texte et l'étude, qui sont combinés dans la séquence de Sarah. Des accéder variés au sens du texte sont proposés:

- dans la classe de Sarah, la diversité des manières d'appréhender le texte, incluant l'entrée par le genre et les phénomènes d'énonciation, permet de dégager une sorte de carte conceptuelle des entrées possibles pour aborder l'ironie. Il s'agit de: l'observation du texte avec titres, sous-titres, mention du nom de l'auteur et de l'époque; la saisie de l'idée principale du texte; la mise en évidence des caractéristiques génériques et du but du texte pour en dégager le sens explicite; la distinction entre auteur et énonciateur fictif du décret; le courant littéraire et philosophique et la saisie de l'ironie;
- dans la classe de Julie, c'est une entrée par le(s) genre(s) et par l'emboîtement des situations de communication qui permet d'accéder au sens implicite du texte et d'en dégager la portée ironique. L'accent est placé sur la double matérialité du texte, présenté comme un texte de Voltaire et comme un texte tiré d'un manuel visant un travail sur l'ironie, comme procédé argumentatif;
- dans la classe de Maud, c'est une entrée par les phénomènes liés à l'énonciation qui permet de dégager le sens explicite et implicite du texte et définir le procédé de l'ironie employé par Voltaire. L'accent est placé sur la capacité des élèves à formuler des questions sur le texte, ce qui peut être rattaché à la mise en place de stratégies relevant d'un enseignement continué de la lecture.

L'emboîtement des situations de communication et le jeu sur les genres – le décret qui devient pamphlet – constituent des clés pour accéder à l'ironie. Aborder un texte court reconnu comme littéraire en classe, c'est donc d'abord faire jouer les attentes de lecture du texte et les contraintes propres au contexte scolaire. Ce jeu peut se résoudre dans leur superpo-

sition (le texte est présenté comme un modèle dont la nature constitue l'objet d'enseignement/apprentissage, Julie), dans leur opposition (le sens du texte émerge de la confrontation des attentes de lecture, Sarah) ou dans la co-construction d'un sens commun pour accéder à l'objet d'enseignement/apprentissage (Maud). Enfin, si *De l'horrible danger de la lecture* échappe à la modélisation de la lecture sur un temps long, les séquences d'enseignement nous invitent à pointer des éléments d'anticipation de la lecture de *Candide* dans la nature des objets enseignés, relativement au contexte historique et littéraire de production du texte, à l'auteur et à la saisie de l'ironie. Nos analyses montrent une variété dans la manière d'aborder *De l'horrible danger de la lecture*. Ces manières d'aborder le texte attestent un renouvellement cumulatif (Canvat, 1998/1999; Veck, 1997) des approches du texte dans le sens où les approches plus traditionnelles de l'explication de texte côtoient des GAS comme le travail sur la compréhension du texte, dans la perspective d'un enseignement continué de la lecture.

INFLUENCE D'UN TEXTE COURT:

«LA DICTATURE DÉLIVRE L'HOMME»

RENOUVELER L'EXPLICATION PAR UN TRAVAIL SUR LA COMPRÉHENSION

La séquence de Sarah sur «*La dictature délivre l'homme*» correspond à un GAS unique, l'explication de texte, qui se construit en fonction de deux objectifs: «trouver du sens dans un texte être capable de nous l'expliquer» (1/2, 29'00). Le texte est support à un travail sur la compréhension suivi d'une analyse qui prend appui sur les procédés de style et le plan pour reconnaître la structure argumentative du texte.

Mais revenons sur ces deux approches du texte. Pour ce faire, nous présentons ce qui, dans l'explication de texte, relève du travail sur la compréhension. Ainsi, l'expression des avis des élèves conduit à pointer le but du texte (él: «je crois que c'est le seul qui ose dire quelque chose que les autres ils:/franchement ils osent pas dire/parce que c'est un peu près contre les comment c'est déjà les préjugés» 1/2, 4'00-4'30) et sa thématique (le lien entre religion et dictature). Il s'agit ensuite de relever les différentes manières dont les élèves ont lu le texte (en le stabilibossant, en l'annotant), les aides à la compréhension qu'ils ont trouvées: le nom de l'auteur, le sous-titre (Kertecz fait un lien entre la religion et la dicta-

ture), la citation et le titre («une citation (5') ça veut dire que qu'est-ce que ça veut dire concrètement» 1/2, 8'00):

- E: donc quand vous vous trouvez face à un texte comme ça (montre la feuille)/qui est compliqué où il y a ÉNORMEMENT de choses qui est très DENSE/le premier décryptage qu'on peut faire/sans parler de l'auteur [...] ou du texte: lui-même c'est/regarder le titre (*souligne de l'index le titre sur la feuille qu'elle montre aux élèves*) / le titre on voit qu'il est mis entre guillemets qu'est-ce que ça nous indique
- éls: c'est une citation
- E: ouais/d'accord donc le titre (*note au tableau noir en dessous «titre est une citation»', 2'*) est une citation (5') ça veut dire que: qu'est-ce que ça veut dire concrètement (Sarah, *Dictature*, 1/2, 7'30 – 8'00)

Le deuxième mouvement relève du «décorticage» du texte («qu'on le lise une fois en entier/ensemble/et puis après on essaiera de le décortiquer» 1/2, 11'30-12'00). L'établissement du plan permet d'identifier la structure argumentative. L'appréhension du texte dans une perspective de reconnaissance typologique («un des objectifs en tout cas de l'examen oral c'est que vous soyez capables de reconnaître des textes très différents soit des textes informatifs soit des textes argumentatifs ou bien des récits ou de la poésie ou des choses comme ça» 1/2, 10'31-11'00) amorce le passage à l'explication de texte.

- E: c'est de reprendre chaque paragraphe ou chaque passage/et puis/il y aura des problèmes quand les problèmes de vocabulaire entravent grandement la compréhension ben il faut chercher des synonymes/ donc trouver des termes plus: simples plus compréhensibles pour vous pour éclairer le sens/et puis ensuite c'est reformuler l'idée qui est exprimée dans le texte avec vos propres mots (3') alors ça veut dire prendre une feuille de brouillon/numéroter les: les passages vous avez pas forcément les mêmes la même division et puis pour chaque passage essayez un petit peu de reformuler [...] le propos qui est dans le texte// et puis essayez de voir peut-être comment les liens sont faits comment ça fonctionne/comment l'auteur//comment procède-t-il/ pour soutenir son argumentation (2')/qu'est-ce qu'il utilise dans le texte/comme procédé pour//enrichir pour étayer son argumentation pour la rendre solide la bétonner/essayez de trouver ces procédés (Sarah, *Dictature*, 1/2, 17'30-18'30)

Il s'agit de dégager la structure et les procédés argumentatifs du texte et de reformuler les idées contenues dans les paragraphes. Ce qui prévaut ici, c'est la reformulation de l'idée, du propos du texte et le repérage de la manière dont l'auteur procède pour soutenir son argumentation. Sarah compare le texte à une construction: «vous relisez pis vous essayez de voir dans chaque paragraphe comment il fait pour ajouter une pierre chaque fois dans son édifice pour que ce soit une argumentation bien solide» (1/2, 35'30). Ce traitement du texte rend compte des spécificités du lexique employé – provocateur – et des finalités assignées à cet emploi particulier: «ça c'est des choses que vous DEVEZ voir vous devez être capables de dire euh les termes qui sont employés sont pas innocents c'est il y a une VOLONTÉ là derrière/soit une volonté de provocation ou une volonté de dénoncer ou une volonté [...] de ne pas être neutre d'ancrer directement son texte sous un certain angle» (2/2, 14'00-14'30).

La logique de cette séquence est marquée par différents glissements: d'un texte de presse à un texte argumentatif, relevant d'un genre scolaire (Schneuwly, 2007), du destinataire élève au destinataire inscrit dans le texte en tant que figure abstraite («d'autres», «les lecteurs»), d'un modèle de la réception à un modèle de la production d'un texte argumentatif («on avait vu quand on avait travaillé le texte argumentatif hein les procédés qu'on peut utiliser pour faire avancer un texte pour que le lecteur il soit euh il suive l'argumentation de manière assez euh balisée» 2/2, 28'30). Cette double nature du texte – qui relève des processus de transposition – est explicitée par Sarah:

- E: rappelez-vous un texte il se construit/hein pierre après pierre et puis/ça se construit/de manière assez logique mais un texte il l'écrit pas pour lui le texte/d'accord donc il doit l'écrire pour d'autres pour les lecteurs
- Léo: c'est peut-être son xx / son but en fait euh
- E: oui
- Léo: il se peut xx ici aussi fin comme ça
- E: oui mais//comment au niveau de la rédaction il procède pour que: dans une démarche qui est quand même relativement complexe le lecteur ne se perde pas en route (Sarah, *Dictature*, 1/2, 27'30)

Du point de vue de l'objet enseigné, un premier accent est placé sur les stratégies de compréhension, notamment le repérage des titres et intertitres, outillé par le surlignage et la relecture. Un deuxième temps conduit à rattacher le plan du texte à une structure argumentative

canonique. Dès lors, le texte est appréhendé dans ses dimensions référentielles, selon un modèle où la langue reflète la pensée.

RENOUVELER L'EXPLICATION PAR LA MISE EN LIEN AVEC L'ACTUALITÉ

La séquence de Julie consacrée à «*La dictature délivre l'homme*» suit le modèle canonique de l'explication de texte: présentation du texte, écoute de la lecture à haute voix par les élèves, clarification du vocabulaire, saisie de l'idée principale, établissement du plan, identification des procédés de style et, enfin, de manière plus atypique peut-être, établissement de liens avec l'actualité. Les finalités de l'activité sont annoncées d'emblée par une référence à «un texte que je vais vous distribuer pour lecture commentaire et donc euh explication assez fouillée» (1/2, 0'00), en prévision de l'examen oral de fin d'année.

Le texte fait d'entrée de jeu l'objet d'un apprêt à fin d'explication. Julie demande d'en numérotter les lignes et de le lire à haute voix: «je vous propose de le lire à haute voix/ce texte pour commencer plutôt que de vous laisser chacun silencieusement dans son coin ça aidera peut-être déjà à mieux y entrer» 1/2, 4'00). L'explication de texte se déroule en trois temps. Après une première lecture à haute voix, la première étape est consacrée à clarifier le sens des mots. Elle permet de dégager le sens global et relève d'un travail sur la compréhension à partir d'une sélection de mots ou d'expressions («croisés», «propager», «barbus fanatiques», «frayer», «instrumentaliser», «compromission», «rite», «prodige», «abolir», «exaltation», «irrationnel», «supprimer», «compromis», «désarroi», «xénophobie», «se poser en défenseur de», «baragouin», «bilan», «anathème»). Pour chaque terme, les élèves doivent trouver des synonymes en s'aidant du dictionnaire, si besoin est. Ce travail de reformulation fait émerger le champ sémantique de la manipulation et l'emploi de termes figurés. Il est présenté comme un préalable à l'explication de texte: «voyez pour faire un travail ensuite de reformulation il est important d'avoir d'autres mots pour dire la même chose» (1/2, 30'33).

Une deuxième étape est consacrée à approfondir le sens du texte et à en établir le plan. L'enseignante demande aux élèves de reformuler en quelques lignes l'idée clé du texte. Cela implique de le relire: «c'est par quoi vous devez commencer dans TOUTE analyse d'un TEXTE/l'essentiel à dégager d'abord» (1/2, 36'30). Pour ce faire, Julie introduit des aides comme l'identification du type de texte en jeu – un texte argumen-

tatif (2/2, 1'31). Elle recourt à un métalangage caractéristique des textes argumentatifs. Il s'agit de partir de «ce qu'on appelle la thèse» (2/2, 6'01) pour établir la structure canonique du texte: introduction, analyse précise du problème en plusieurs étapes et conclusion. Elle pointe des composantes du texte argumentatif («argument», «justification», «affirmation de base», «constat», «problème», «objections», etc.). Il s'agit de repérer les mouvements de l'argumentation en s'appuyant sur la matérialité du texte («le journaliste n'est pas complètement / sans aides à ce sujet/il fait des paragraphes/et il fait même des espaces un peu plus LARGES parfois / donc ça veut dire qu'il marque des étapes [...] donc il faut essayer de suivre au moins cela», 2/2, 13'00):

- au niveau de l'introduction du texte: «alors INTRODUCTION jusqu'ou va-t-elle» (2/2, 13'00)

E: a-na-lysons le problème c'est ce qu'il veut dire à la fin de l'introduction /VOYONS plus profond/allons voir plus près/d'accord parce que tout ça dérange (3')/c'est bon /ÇA c'est l'introduction/où on présente l'auteur/vous devez me dire dans l'introduction il y a un auteur prix Nobel de littérature qui propose/une explication assez: dérangement// oho/Kertecz

Ase: il y a un auteur quoi

E: qui propose une explication dé-rangeante pour nous chrétiens bien sûr//et surtout catholiques en plus bon voilà/et orthodoxes aussi bon (Julie, *Dictature*, 2/2, 15'32-16'00)

- au niveau du développement du texte et de son organisation en parties:

E: [...] vous essayez de voir combien de PARTIES/différentes il y a dans cette réflexion/avant la conclusion (16') là vous pouvez y aller paragraphe par paragraphe/il faut faire deux grands morceaux

[...]

E: après troisième partie (*pointe vers la feuille de l'élève devant elle*) ça c'était la deuxième hein on est d'accord la troisième (3') c'est forcé ça va partir dans un sens/puisque là on AFFIRME/logiquement dans un texte argumentatif il y a la position [...] adverse bien sûr donc là en troisième partie on va entendre: peut-être/des nuances des objections une/opposition d'accord mettez troisième partie RÉACTIONS (Julie, *Dictature*, 2/2, 27'00)

- au niveau de la conclusion: «avant la conclusion ce qui est déjà une transition vers la conclusion» (2/2, 32'32).

La tension entre un traitement du texte comme une production socialement, historiquement et culturellement située ou comme un absolu se manifeste dans les références à «l'auteur» («donc il explique / dans vos commentaires vous dites / l'auteur explique développe donne des exemples enfin pas en quantité mais il y en a quelques-uns sur le fait que l'homme et la société ne s'opposent pas tellement à la dictature», 2/2, 24'00) et dans l'usage du pronom «on».

- E: avant la conclusion on fait une espèce de PANORAMIQUE comme ça comme avec une caméra qui remonte dans le passé et on nous brosse un tableau très: résumé bien sûr/du passé/et on nous dit regardez dans le passé/l'Eglise chrétienne a PLUS été du côté de CANON que du côté des droits de l'individu (2/2, 33'00-33'30)

L'enseignante s'arrête ensuite sur certains procédés de style et, en particulier, sur le lexique dépréciatif. Elle demande aux élèves des exemples de ce procédé à ne pas manquer. Elle souligne le jeu sur les points de vue du journaliste, de l'écrivain et de l'opinion publique, ainsi que l'emploi d'images comme celles des «croisés américains» ou des «barbus fanatiques» et autres «tireurs de ficelle».

La troisième partie est consacrée aux liens entre le texte et l'actualité. Il s'agit de prendre en compte la subjectivité des lecteurs et d'assumer, dans l'espace de la classe, les finalités communicatives du texte journalistique. Les élèves restent toutefois démunis – et l'expriment – face à un texte prétexte à une réflexion citoyenne.

RENOUVELER L'EXPLICATION PAR LA MISE EN RÉSEAU

Dans la classe de Maud, l'explication de texte sur «*La dictature délivre l'homme*» se déploie en cinq phases. L'objectif est de «voir comment on s'y prend quand on a un texte comme celui-là qui est relativement dense mais dont on veut connaître l'essentiel du contenu et qu'on ne connaît pas» (1/2, 1'30-2'00). Ces cinq phases s'organisent en fonction de deux approches:

- par l'étude de la *matérialité* du texte, où il est question de «lire le texte simplement en le parcourant» (1/2, 1'30). Le titre paradoxal «La dictature délivre l'homme», le ton provocateur, l'insertion dans un magazine, *L'Hebdo*, et le nom de l'auteur sont pointés. L'objectif de cette première lecture est de «se faire déjà une vague idée de quoi ça peut bien parler // très généralement du sujet» en fonction des caractéristiques du genre («comment on va faire pour savoir ça dans un journal») (1/2, 1'30-2'00);
- par l'étude des *schémas de l'argumentation* (d'où part le texte et où il arrive) qui implique une attention au plan et à l'idée principale, à travers le lexique. Le métalangage employé pour ce faire relève de l'argumentation – «arguments principaux», «introduction», «conclusion», «objection» (1/2, 23'30).

La suite est consacrée à inscrire le texte dans un réseau (un lien est fait avec le siècle des Lumières et Voltaire, grâce à la problématique, toujours actuelle, de l'obscurantisme). La fin de l'activité permet de définir des éléments lexicaux dans le but de «savoir les utiliser plutôt que savoir par cœur exactement la définition» (2/2, 25'00).

Dans cette séquence, le texte est appréhendé, d'abord, comme un produit social, un texte qui entre en résonance avec d'autres et avec les connaissances du lecteur («c'est évident qu'il va falloir avoir plein de références hein ce texte il est bourré de références hein c'est ça qui le rend difficile»), ensuite, comme un «modèle»³ – scolarisé – de texte argumentatif:

- E: alors maintenant j'aimerais que chacun vous essayez avec votre crayon à la main de repérer/comment son texte/chemine de là à là // de quoi il va nous parler/dans le texte pour développer cette argumentation pis essayez de voir si vous trouvez justement une similitude avec un des schémas/de: d'argumentation qu'on avait: repéré (Maud, *La dictature*, 1/2, 32'00-32'48)

Les dimensions énonciatives apparaissent en cours de séquence, dans les remarques de l'enseignante sur les voix du texte («l'argumentation principale qui va se développer maintenant c'est celle d'un rescapé

3 Cette dimension est explicitée et nuancée par Maud à propos de l'auteur qui n'a «pas lu les cours euh surH avant d'écrire son article donc ça va pas forcément pas EXACTEMENT correspondre» (1/2, 52'30).

d'Auschwitz hein d'accord ça c'est fondamental à DIRE parce que ce n'est pas forcément l'avis du journaliste» (1/2, 41'30), dans le repérage «des petites idées un peu plus cachées comme ça qu'on n'a peut-être pas encore dégagées dans la structure très générale: deux phrases très claires qui disent bien//qui fH/qui mettent qui concèdent le fait qu'ÉVIDEMMENT c'est pas de toute religion qu'il s'agit donc voyez que l'argument est un petit peu plus compliqué que ce qu'on a: dégagé hein on a dégagé des grandes: les grandes: lignes» (1/2, 57'30). Autant d'éléments qui fonctionnent comme des clés d'accès à la complexité du texte journalistique.

Enfin, la mise en relation du texte de Pilet avec les lectures – *Candide, De l'horrible danger de la lecture* – effectuées en cours d'année clarifie les dimensions caricaturales, provocatrices, ironiques des textes abordés:

- Aur: on voit aussi une différence dans laH l'expression parce que Voltaire
 E: absolument
 Aur: il est obligé de: tourner ces phrases euh/enfin d'écrire des textes tyranniques (*sic*) Pilet il dit les choses
 E: tyranniques
 Aur: non euh/ satiriques
 E: satiriques même/l'autre mot
 él: caricature
 E: caricaturaux qu'est-ce qu'il utilise IRONIQUE hein hors ici il y a ni caricature ni ironie ni: ni satire hein ça c'est très très important quel est le ton de ce texte ici plutôt Aur
 Aur: euh
 E: quel est le ton tu dis c'est pas de l'ironie c'est pas de la satire on c'est une bonne façon de définir
 Aur: c'est plus neutre
 E: c'est plus neutre est-ce que c'est vraiment neutre
 Aur: c'est un peu normal c'est pas
 E: (*rit*) normal ça existe pas/enfin ça existe PRATIQUEMENT pas normal /franchement tu l'as dit au début on l'a dit dire que la dictature ça libère l'homme moi franchement ça ne me paraît pas NORMAL
 Aur: provoH un texte provocant
 E: c'est un texte assez provocant assez provocateur plutôt/comment est-ce qu'on appelle un texte qui dit clairement quelque chose d'assez fort mais pas en utilisant l'ironie ou la satire//ou lala/ça c'est dans les listes aussi des mots c'est ce qu'on appelle un texte polémique hein/ c'est-à-dire qu'il défend une idée assez forte mais PAS comme Voltaire en s'en moquant ou en rigolant ou en nous faisant rire

[...]

- E: en rire ou en disant le contraire de ce qu'il pense avec humour etcétera là il y a aucun humour hein/MAIS ça empêche PAS que c'est pas un ton NORMAL/c'est pas un ton euh/justement c'est pas le ton de tout à l'heure/vous vous utilisez très souvent le ton normal quand vous me dites c'est pas un petit peu peut-être euh.: critique et puis/peut-être au fondH si jamais pour que on puisse tout dire et n'importe quoi hein/là lui il: il y a pas euh (*pointe sur le texte*) il va pas en: par quatre chemins il est très clairement polémique hein/ / alors oui
- Yan: mais c'était quoi euh on avait lu un texte euh qui parlait aussi beaucoup de l'obH l'obscuran: l'[obscurantisme]
- E: tisme obscurantisme (*rit*)
- Yan: et c'était un texte que qu'on avait lu juste avant de: lire *Candide* je crois
- E: ah oui sur l'interdiction de la lecture
- Yan: ouais voilà
- E: voilà
- Yan: ben ça ça parlait aussi beaucoup de l'obscurantisme non
- E: exactement/exactement très bien/je: j'avais oublié très bon rapport oui la question de: /de l'horrible danger de la lecture
- Yan: ouais voilà
- E: mais seulement Voltaire dans l'horribleH horrible danger de la lecture lui il était de nouveau déjà dans l'ironie puisqu'il disait l'HORRIBLE danger
- Yan: ouais exactement
- E: enfin il y avait le côté plus/mais c'est vrai que c'était plus polémique là que: satirique ironique/et qui d'autre encore/dans les lectures précédentes encore retrouvez encore un rapport/oui (Maud, *Dictature*, 1/2, 62'00)

La mise en réseau et en résonance permet de vérifier l'acquisition d'un métalangage dans la comparaison et le contraste avec d'autres lectures. Les compétences de commentaire se construisent et s'affirment au fil des lectures. Le passage d'un traitement du texte comme objet social à un traitement scolaire est thématiqué par Maud:

- E: là vous êtes obligés de vous intéresser mais si vous vous intéressez au problème ben vous allez lire l'article maintenant parce que vous savez à peu près de quoi ça cause/vous savez à peu près ce qu'on va/discuter alors nous maintenant on va regarder COMMENT//l'argumentation s'articule c'est-à-dire COMMENT est-ce qu'il/arrive à la conclusion qui va être celle de son texte/et puis pour ça vous pouvez faire référence à ce texte que je vous avais donné une fois enfin ce petit pense-bête sur les formes de l'argumentation vous vous rappelez (3',

les élèves cherchent le texte sous leur pupitre) ça vous rappelle quelque chose tâchez d'en extraire un par table et puis de voir si vous retrouvez/ un type d'argumentation/là (*les élèves cherchent, 18'*) non c'est pas ça/ non c'est pas ça / ouais cet espèce de schéma là (*montre à l'élève*)/ (*prend la feuille de l'élève et la montre à la classe*) ces petits schémas argumentatifs que je vous avais donnés une fois euh lorsque vous aviez fini votre texte argumentatif la dernière fois (*retourne à son bureau, 8'*) mais ça me fait penser:/puisque tu en parles/en fait j'ai sauté là un petit peu une étape moi c'est-à-dire que du fait qu'on a vu qu'il y avait un paradoxe (*montre au tableau noir*) et qu'il était question d'idées et pis qu'il allait défendre un point de vue/j'ai passé tout droit dans ma feuille là où je vous donne des instructions pour présenter un texte j'ai passé tout droit sur les questions qui ont à voir avec la narration ou d'autres choses hein (*prend la feuille sur le pupitre des élèves devant et la montre*) je me suis tout de suite dit bon c'est un texte argumentatif et un texte même polémique/alors on va/étudier comment l'argumentation est faite hein (Maud, *La dictature*, 1/2, 11'00-12'00)

TROISIÈME INFLUENCE: RENOUVÈLEMENT DE L'EXPLICATION DE TEXTE

Dans le cas de «*La dictature délivre l'homme*», les enseignantes recourent exclusivement à l'explication de texte. Toutefois, nos analyses montrent que ce GAS porte les traces de phénomènes d'un renouvellement cumulatif: dans la prise en compte des conditions d'énonciation et de réception du texte, dans l'attention portée à la compréhension du texte par les élèves, dans la mise en réseau avec d'autres textes lus pour spécifier les dimensions ironiques, parodiques, satiriques ou provocantes des textes lus, dans l'établissement de liens entre les contenus du texte – l'implication historique de l'Eglise dans les dictatures – et la situation actuelle, en fonction d'une réflexion qui entretient des liens avec l'éducation citoyenne. C'est donc en fonction d'une tension entre tradition et nouveauté, entre appréhension du texte comme modèle universel et comme produit sociohistorique, que se profile la lecture en classe de la chronique mais également, peut-être, entre un modèle de la production écrite, la dissertation rédigée sur la base de schémas argumentatifs, et un modèle de la réception, qui appelle la prise en compte du texte comme un produit historiquement, socialement et culturellement situé.

UN MODÈLE DIDACTIQUE DOUBLEMENT RÉDUIT

Il est temps de revenir sur l'influence de la longueur et du statut des textes sur le modèle didactique de la lecture/littérature proposé dans le présent ouvrage. Si, fondamentalement, il n'est pas mis en cause, la mise à l'épreuve de ce modèle de textes non didactisés et courts amène deux observations:

- la première concerne, dans le cas d'un texte long ne bénéficiant pas d'une tradition de discours, la réduction du modèle à son cœur, l'articulation entre appropriation du texte et commentaire au détriment de l'ouverture et de la clôture ainsi que des discours sur la production et la réception du texte;
- la deuxième concerne, dans le cas de textes courts, la réduction du modèle à un GAS unique, relevant du commentaire.

Les séquences consacrées à *De l'horrible danger de la lecture* et «*La dictature délivre l'homme*» ne présentent ni ouverture ni de clôture. Cela s'explique par le fait que la lecture scolaire de ces textes ne nécessite pas la mise en place d'un temps long. Formats privilégiés du travail en classe, les textes courts sont appréhendés comme des objets scolaires, donnant matière à un enseignement disciplinaire, par la mise en œuvre de GAS de l'ordre du commentaire (explication de texte, travail sur la compréhension et étude). Quant à l'appropriation du texte, elle se réalise la plupart du temps en classe à l'intérieur même de ces GAS dont elle constitue une composante. De ce point de vue, on peut considérer que le principe d'articulation entre appropriation et commentaire revêt ici une forme simple, dans la mesure où elle se dissout dans un GAS unique relevant du commentaire.

Toutefois, les deux textes ne font pas l'objet d'un traitement identique. Le premier, *De l'horrible danger de la lecture*, donne lieu, selon les enseignantes, à une diversité de GAS relevant certes toujours du commentaire. Le second, «*La dictature délivre l'homme*», ne donne lieu qu'à un seul GAS: l'explication de texte. Cela semble appuyer l'idée d'une relation privilégiée entre la lecture de textes ne bénéficiant pas de tradition de discours et le recours à un GAS issu de la tradition disciplinaire: l'explication de texte. Nous interprétons cette tendance comme un effet de la moindre modélisation des dimensions enseignables de ces textes, conduisant à privilégier un enchaînement d'activités, au détriment, parfois, de la prise en compte de leurs spécificités.

Au-delà de ce constat général, deux raisons nous amènent à nuancer nos propos. La répartition des GAS dans le cas du *Cri de la Mouette* a révélé trois cas de figure. Sarah recourt à l'explication de texte, associée à un traitement classique du texte à partir d'extraits ou de fragments, censés représenter le tout. Il s'agit d'une préparation à l'évaluation orale. Julie aborde le texte en recourant à la discussion thématique, consistant à repérer des éléments de réponses à une question initiale et à les organiser en un discours construit. Maud est la seule à articuler la discussion thématique à d'autres GAS, en fin de séquence: le travail sur la compréhension, la mise en réseau et l'expression des avis sur le texte. Le recours à des textes ne bénéficiant pas de tradition de discours poserait ainsi des problèmes spécifiques, en ce qu'ils conduiraient, pour deux enseignantes, au centrage sur une tension unique du texte autour de GAS tels que l'explication de texte et la discussion thématique. Dans ce cas, la diversité de modes d'approches du texte, concrétisée dans une multiplicité de GAS, n'apparaît pas comme une impossibilité didactique mais bien plutôt comme un défi pour des textes bénéficiant d'une moindre tradition de discours universitaires et scolaires. Nous référons ici aux propos de Maud:

Ens: ce que j'aimerais SURTOUT que vous compreniez c'est que: il y a unH des moments/particulièrement lorsque: euh vous: travaillerez pour votre examen oral mais n'importe quand vous allez voir au gymnase vous: vous allez lire des choses plus difficiles si vous lisez Rabelais si vous lisez/des auteurs qui sont plus difficiles/et même (*brandit le livre*) quand on lit un auteur comme ça facile il y a des MOMENTS où tout à coup il faut s'arrêter sur un passage pis faut le prendre (*pointe sur son livre*)/paragraphe par paragraphe et puis pour CHAQUE paragraphe il faut entre guillemets traduire/c'est-à-dire ça veut dire QUOI au fond:/avec MES mots qu'est-ce que je comprends pourquoi cette phrase etcétéra/donc visiblement ce passage vous l'avez tous passé trop rapidement hein//ça vous intéressait pas outre mesure/c'est le danger d'un livre/enfin danger d'un livre facile c'est que si il y a un petit bout comme ça qu'on comprend pas pfou (*tend le bras avec le livre*) on passe dessus en vitesse et puis on reprend après parce qu'après on comprend de nouveau mieux (Maud, *Candide*, 2/3, 45'30 – 46'30)

C'est plutôt une forme de vigilance permanente face aux textes que Maud met en évidence. Cette vigilance serait ainsi une spécificité de la lecture scolaire. De ce point de vue, le renouvellement consisterait dans

le principe que des textes peu modélisés peuvent faire l'objet d'un traitement identique à celui des textes bénéficiant d'une tradition de discours.

L'analyse des séquences de Sarah, Julie et Maud à propos de «*La dictature délire l'homme*» souligne un renouvellement du GAS «explication de texte» par:

- la prise en compte des dimensions génériques de la chronique (mention de l'auteur, du lieu social d'insertion) et, plus généralement, typologique des textes de presse;
- l'attention portée aux liens que le lecteur établit entre le texte et l'actualité;
- le pointage des écueils de la lecture du texte et l'explicitation des stratégies à mettre en place pour les surmonter;
- l'acquisition d'un métalangage pour distinguer textes satiriques, ironiques, caricaturaux ou provocants, aux détails du texte derrière les grandes lignes de l'argumentation, détails dans lesquels se lovent les subtilités de la pensée du chroniqueur qui constituent un enjeu majeur pour la réception du texte.

L'explication de texte porte donc un certain nombre de tensions entre un modèle universel de traitement du texte et un modèle plus social adapté aux élèves et à leurs difficultés et préoccupations. Il y aurait donc «renouvellement cumulatif» de l'explication de texte traditionnelle par: un travail sur la compréhension, des liens avec l'actualité dans la perspective d'une éducation citoyenne, la contextualisation du texte et la mise en réseau avec d'autres textes lus en cours d'année pour relever les composantes transférables, comme l'ironie, la satire ou la caricature. Nos analyses révèlent ainsi, sans remettre en cause la pertinence d'une entrée par les GAS, l'hétérogénéité qui leur est constitutive, par le fait même, qu'outils sociaux, ils font l'objet de transformations permanentes dans les pratiques enseignantes.

CONCLUSION

L'Histoire de la lecture, heureusement n'a pas de fin.
Manguel, 1998, p. 374

UNE MODÉLISATION DIDACTIQUE

Nous avons étudié les processus de construction de l'objet enseigné à partir d'une recherche sur la lecture de textes de genre, de longueur et de statut différents dans quatre classes du secondaire obligatoire. En tenant compte des spécificités des textes et en nous intéressant aux dispositifs disciplinaires mis en place, nous avons élaboré, puis mis à l'épreuve, un modèle didactique de la lecture/littérature. Nous avons conçu ce modèle dans une perspective descriptive et explicative, à partir d'un cadre sociohistorique. Ce cadre permet de tenir compte du caractère complexe, historique, stratifié par les pratiques enseignantes de la lecture/ littérature, sans perdre de vue sa construction dynamique, sans cesse soumise à transformations. Nous revenons, dans cette partie conclusive, sur les étapes d'élaboration de ce modèle, qui constitue la pierre de touche à partir de laquelle nous examinons nos hypothèses et apportons réponse à nos questions de recherche.

Cela implique, tout d'abord, de revenir sur les présupposés de l'analyse des textes, considérés comme des objets de transposition – *Candide* de Voltaire, *La fée carabine* de Pennac et *Le Cri de la Mouette* de Laborit pour les textes longs, *De l'horrible danger de la lecture* de Voltaire et «*La dictature délivre l'homme*» de J. Pilet pour les textes courts. Cela amène, ensuite, à faire état des paliers constitutifs de ce modèle didactique, à savoir celui des *genres d'activité scolaire* et de leur manifestation empirique sous la forme de GAS, celui de l'organisation de ces GAS dans les séquences et, enfin, celui de la progression récursive de l'appropriation – au sens de première lecture du texte – et du commentaire de texte. Une fois ces éléments d'ordre théorico-méthodologique précisés, nous revenons sur la validité du modèle pour rendre compte des spécificités des séquences conduites par les quatre enseignantes de notre dispositif. Au

terme de ce parcours, neuf principes didactiques esquissent la possibilité d'un changement de statut du modèle ainsi élaboré, passant d'un modèle de description des pratiques à un modèle d'action.

OÙ NOUS REVENONS SUR NOTRE HYPOTHÈSE DES GENRES D'ACTIVITÉ SCOLAIRE

Il convient de reprendre les trois hypothèses sous-jacentes à notre thèse ainsi que les questions qui ont guidé notre recherche.

Du point de vue de l'analyse des interactions didactiques, notre première hypothèse repose sur l'idée que les GAS permettent de démêler la dynamique disciplinaire complexe des systèmes langagiers et/ou d'action, en mettant en jeu des composantes contrastées de l'objet d'enseignement. Les GAS peuvent donc être définis comme des outils disciplinaires pour travailler les composantes de l'objet lecture/littérature, renouvelables lorsqu'ils sont mis en œuvre par les enseignant(e)s. C'est en ce sens que cette notion est apte à rendre visible le caractère composite des finalités de la discipline, selon un principe de «renouveau cumulatif» où «le nouveau coexiste et/ou se combine avec l'ancien plutôt qu'il ne le remplace» (Canvat, 1998/1999, p. 8; Veck, 1997). Nous reprenons cette hypothèse en répondant à notre premier faisceau de questions de recherche: peut-on dégager, sur l'ensemble des séquences d'enseignement, des constantes dans le recours à des GAS spécifiques en fonction des textes choisis? Si oui, lesquelles? Peut-on dégager, sur l'ensemble des séquences d'enseignement, des variations dans le recours à des GAS spécifiques en fonction des textes choisis? Si oui, lesquelles? Nous y répondons en deux temps, d'abord, en partant d'une conception triadique de l'enseignement de la lecture/littérature, ensuite, en examinant la répartition des GAS dans les séquences pour chacun des textes.

Selon notre deuxième hypothèse, l'articulation des GAS dans la séquence d'enseignement reflète les contraintes des situations didactiques et celles des textes à lire. C'est en fonction de cette double contrainte que nous avons dégagé le modèle didactique de la lecture/littérature. En lien avec cette hypothèse, nous apportons des éléments de réponse à notre deuxième faisceau de questions de recherche: peut-on dégager des constantes dans la répartition des GAS dans la linéarité des séquences? Si oui, lesquelles? Peut-on dégager des variations dans la

répartition des GAS dans les séquences? Si oui, lesquelles? Est-ce en fonction de la longueur des textes à lire? de leur statut?

Cette dernière question nous amène à notre troisième hypothèse qui postule une spécification du modèle didactique de la lecture/littérature en fonction de la longueur des textes et de leur statut. C'est en fonction d'elle que nous cherchons à apporter des réponses à notre troisième faisceau de questions de recherche: quelles sont les différentes temporalités en fonction desquelles se construit l'objet enseigné dans le cadre de séquences d'enseignement consacrées à la lecture de textes longs et de textes courts? Comment ces temporalités sont-elles articulées? Comment s'articulent le temps de la lecture du texte – au sens d'une appropriation – et le temps du commentaire sur le texte? Quel est l'objet enseigné qui en résulte?

C'est à partir de ces trois hypothèses que nous organisons la suite de cette conclusion qui part du général, une synthèse du modèle didactique et de ses paliers constitutifs, pour aller au particulier, la mise à l'épreuve du modèle pour rendre compte des spécificités des séquences analysées, avant de retourner au général par l'énoncé de neuf principes didactiques.

OÙ NOUS PRÉSENTONS UNE SYNTHÈSE DE NOTRE MODÈLE

L'élaboration d'un outil visant à rendre compte des transformations des pratiques lorsqu'elles deviennent objet d'enseignement – un «modèle didactique» de la «lecture/littérature» –, implique de s'intéresser aux rapports que ces pratiques entretiennent avec les pratiques sociales et à l'adaptation de ces dernières pour l'enseignement.

Une telle affirmation nous conduit, dans le sillage de la théorisation du modèle didactique du genre proposé par de Pietro et Schneuwly (2003, p. 47), à considérer la *transposition didactique* (Chevallard, 1985/ 1991) comme le lieu théorique d'élaboration de ces modèles. Cela revient à accorder une place centrale à la réflexion sur le passage des discours sur la lecture et la littérature d'un contexte institutionnel à un autre, en considérant que la confrontation à l'empirie est une étape obligée pour rendre compte d'un processus essentiellement didactique. Il s'agit donc d'un modèle intégrateur, qui prend en compte les spécificités des textes – qu'ils soient longs ou courts, qu'ils bénéficient ou non d'une tradition de discours universitaires ou scolaires. Il prend appui sur deux postulats,

touchant à l'appréhension des textes comme objets transposés et à celle des interactions didactiques comme des produits sociohistoriques.

L'ANALYSE PRÉALABLE DES TEXTES

Comment saisir les dimensions socialement, historiquement et culturellement situées des textes? Nous avons tenté de le faire par l'étude des discours issus de la critique universitaire et de la tradition scolaire ainsi que de l'analyse de leur matérialité, en portant attention au genre et au double horizon d'attente du texte et du paratexte éditorial. Ce triple regard constitue une opérationnalisation du concept de *transposition didactique* proposé par Chevallard (1985/1991). Il offre la possibilité d'aborder la question du statut des textes sous un angle didactique, en distinguant les textes bénéficiant d'une abondance de discours de la critique universitaire et de la tradition scolaire des textes qui n'en bénéficient pas et en tenant compte des interventions de l'école dans leur matérialité. En réponse à nos questions de recherche relatives aux possibilités de regroupement des textes en fonction des processus transpositifs en jeu, il est possible d'établir des liens entre *Candide* et *De l'horrible danger de la lecture* de Voltaire, considérés comme des textes bénéficiant d'une tradition de discours universitaires et scolaires, *La fée carabine* de Pennac en voie de bénéficier d'une tradition de discours universitaires et scolaires, *Le Cri de la Mouette* de Laborit et la chronique de Pilet «*La dictature délivre l'homme*» qui ne bénéficient pas d'une telle tradition. Mais cela permet également de mettre en évidence les contradictions entre les discours, en fonction des époques et des institutions. Nous avons ainsi relevé les éléments suivants:

- La critique universitaire et, en particulier, les études de l'esthétique de la réception à propos de *Candide* font état d'une réception populaire du conte qui met en évidence la «rousseauisation» du texte. A côté de cette réception populaire, on peut souligner son utilisation par une critique littéraire de combat émanant des milieux de résistance politique antifasciste. Du point de vue de la tradition scolaire, nous constatons que la lecture des contes de Voltaire intervient tardivement: on leur préférerait les œuvres théâtrales et historiques du même auteur. La lecture intégrale du conte n'est d'ailleurs diffusée dans une version scolaire qu'à partir des années 1990. De ce point de vue, *Candide*, souvent considéré comme le parangon du classique, n'a

fait qu'une entrée récente à l'école. Son édition dans la collection *Bibliolycée* et l'important discours d'escorte qui l'accompagne reflètent toutefois son adaptation à un public de lycéens.

- *La fée carabine* de Daniel Pennac nous semble être en voie de bénéficier d'une tradition de discours universitaires et scolaires. Mais ce sont surtout les liens que ce texte entretient avec l'école – produit par un enseignant, auteur de *Comme un roman*, jouant sur un genre qui se situe entre le roman policier et le conte – que nous pouvons mettre en évidence. Ne relève-t-il pas, selon Lits (1987, p. 86; 1989), d'un genre dont les vertus didactiques seraient immédiates dans la mesure où le cheminement des personnages en vue de la résolution de l'énigme figure le processus de construction du sens par le lecteur, au cœur d'un enseignement continué de la lecture? L'édition matérielle du texte confirme la prise en compte d'un jeune lecteur comme destinataire.
- *Le Cri de la Mouette* d'Emmanuelle Laborit relève d'un genre, l'autobiographie, qui a fait l'objet de travaux universitaires, mais qui reste marginal dans la tradition scolaire, même s'il peut être proche des pratiques extrascolaires de certains élèves. De ce point de vue, le texte bénéficie d'une double tradition de discours, discours universitaires et discours des pratiques ordinaires qui ne se recourent pas.
- *De l'horrible danger de la lecture* de Voltaire est un texte modèle d'un auteur utilisé par l'école pour travailler les procédés argumentatifs et, en particulier, l'ironie. Nos analyses montrent que la présentation matérielle du texte dans le manuel gomme les dimensions jussives du pamphlet pour n'en garder que les dimensions argumentatives, au détriment de la compréhension du texte. De ce point de vue, la matérialité du texte porte les traces de son insertion dans un cadre scolaire.
- La lecture de «*La dictature délivre l'homme*» de Jacques Pilet, texte de presse, est liée à une diversification des textes à lire en classe, qui s'accompagne d'une attention portée à la visée d'éducation citoyenne de textes engagés. La chronique est chargée de références à l'histoire et à l'actualité politique de ce début de XXI^e siècle. Son plan présente des caractéristiques génériques – mention de la rubrique, titre et sous titres, amorces et conclusion. Au niveau de la textualisation, la question des voix et de la polyphonie apparaît spécifique. Toutefois, ces dimensions sont peu présentes dans les discours scolaires et le texte est donc peu modélisé d'un point de vue didactique.

Il est possible, en considérant les chaînes de reformulations dans lesquelles s'inscrivent les textes, de revenir sur la tripartition que Schneuwly (2007) a établie entre *genres scolaires*, *genres scolarisés* et *genres littéraires scolaires*. Les *genres scolaires* sont des genres créés *par* et *pour* l'école qui n'ont, en principe, pas d'existence en dehors des institutions scolaires: c'est le cas du résumé, de la dissertation, du dialogue appréhendé comme un genre, etc. Les *genres scolarisés* sont des genres issus des pratiques sociales qui font l'objet d'un apprêt spécifique en vue de leur traitement à l'école. Dans notre dispositif, on peut faire l'hypothèse que la chronique «*La dictature délivre l'homme*» est un *genre scolarisé*, même si cette scolarisation conduit, dans les séquences analysées, à le détacher de son contexte de production et de réception et à le rapprocher d'un genre scolaire, la dissertation. Enfin, quatre textes de notre dispositif se rattachent à des *genres littéraires scolaires*, bénéficiant d'une tradition plus ou moins importante de discours universitaires et scolaires: *Candide*, *La fée carabine*, *Le Cri de la Mouette*, *De l'horrible danger de la lecture*. La complexité des discours à propos de ces textes conduit à souligner la relativité des notions de textes «littéraires» aussi bien que de textes «authentiques» à l'appui d'analyses qui mettent en évidence les interventions de l'école dans leur matérialité.

LES GAS, OUTILS DE COMPARAISON SYNCHRONIQUE ET DIACHRONIQUE

L'élaboration de notre modèle de la lecture/littérature nous conduit à considérer les GAS comme des constituants de la séquence d'enseignement, qu'il n'est pas possible d'appréhender de manière autonome. Ces GAS sont organisés en configurations articulées temporellement. Reprenons ici l'exemple cité par Vygotski faisant état de l'inadéquation de la décomposition de l'eau en hydrogène et oxygène comme méthode pour expliquer ses propriétés aussi concrètes que celle d'éteindre le feu. Transposons-le à d'autres propriétés de l'eau, par exemple celle d'éteindre la soif. De ce point de vue, toutes les eaux ne sont pas identiques et il est possible, en comparant leurs différentes minéralisations, de spécifier leurs propriétés. C'est en fonction de la présence ou non de minéraux qu'il est possible de comparer les différentes eaux et d'apprécier les qualités propres de chacune, en fonction des propriétés du tout mais également en fonction des différences dans leurs composantes. La présence de minéraux est donc un critère de comparaison entre les différentes eaux et un indice de différenciation de leurs propriétés. Mais elle

peut également être la trace du parcours de l'eau dans une roche par un effet de sédimentation et, de ce point de vue, fournir des informations sur ses origines. Par analogie, nous pouvons établir que la mise en évidence d'un niveau constitutif de la séquence, le GAS, répond à la nécessité:

- d'appréhender la dimension sociohistorique des interactions didactiques spécifiques à la lecture/littérature;
- d'affiner l'analyse de l'objet enseigné dans la dynamique de sa construction grâce à la répartition des GAS en configurations et à l'articulation de ces configurations dans la séquence.

Nous reprenons plus en détail ces deux points. L'usage – métaphorique – du «genre», emprunté à Bakhtine (1979/1984b) permet de rendre compte de trois dimensions: 1) la délimitation d'un contenu, d'une facette de l'enseignement de la lecture/littérature, 2) la présence d'une organisation typique dans l'enchaînement des activités, 3) une forme de textualisation reconnaissable dans la spécificité des modes d'interaction entre enseignant(e)s et élèves. En ce sens, l'enseignement d'un objet en classe, dans les interactions didactiques, est médiatisé par les GAS. Le deuxième point rejoint l'idée que les enseignant(e)s disposent d'outils forgés par la tradition disciplinaire pour aborder les textes. C'est en ce sens que nous avons éprouvé le besoin de regrouper ces genres d'activité en trois grands ensembles: *l'appropriation du texte*, *le commentaire de texte* et *le discours sur la production et la réception du texte*. Ces *modes d'approche du texte* doivent être mis en lien avec une organisation de la discipline que l'on trouve chez A.-M. Chartier et Hébrard (1989/2000), à savoir l'opposition entre les lectures de l'école, portant sur des extraits soigneusement sélectionnés, et les lectures cursives des bibliothèques. A ces deux ensembles, nous avons ajouté les *discours sur la production et la réception des textes*, qui mettent l'accent sur les sociabilités autour du texte. Ces regroupements semblent compatibles avec l'idée de la transposition didactique qui constitue, nous l'avons souligné au début de cette conclusion, le cadre théorique de notre modèle. Ils le font à double titre: en tant qu'ils sont issus d'une théorisation des modèles didactiques et de l'observation de leur mise en œuvre dans la classe. Ils correspondent à des focalisations sur des composantes de l'objet d'enseignement:

- les dimensions liées au contenu, au narré, ou à la saisie de la diégèse, dans le cas de l'appropriation du texte: l'intrigue, l'enchaînement des

- évènements du récit, les réseaux qui se tissent entre les personnages;
- les dimensions liées à la narration dans le cas du commentaire de texte: l'ironie et les procédés de style, les formes du narrateur ou la perspective narrative;
- les dimensions liées au statut sociohistorique du texte: les éléments du contexte de production et de réception du texte, les informations sur la vie de l'auteur, le contexte historique et culturel dans lequel le texte a été produit ou de réception.

C'est en effet une gestion complexe, articulée, des différents modes d'approche du texte dans les limites d'une même séquence que nos observations mettent en évidence. Les GAS ont donc une validité heuristique pour analyser les pratiques d'enseignement:

- les GAS, tels que nous les avons définis, sont attachés à un objet d'enseignement, la lecture/littérature. En mettant en évidence douze GAS dans nos séquences, nous sommes en mesure de donner une certaine vision de la discipline français, même si les genres d'activité à disposition dans la discipline pour enseigner la lecture/littérature ne se limitent certainement pas à douze. Il s'agit de 1) la lecture à domicile, 2) la lecture à haute voix, 3) le résumé; 4) l'explication de texte, 5) le travail sur la compréhension, 6) l'étude de dimensions de grammaire textuelle; 7) la présentation matérielle du texte, 8) l'expression des avis sur le texte, 9) la mise en réseau, 10) la production d'un texte, 11) le débat interprétatif, 12) la discussion thématique. Les trois premiers relèvent de l'appropriation et marquent une focalisation sur les contenus du texte, d'abord, pour les textes narratifs, comme enchaînement d'actions, ensuite comme univers des évènements racontés; les trois suivants marquent une focalisation sur un traitement du texte sous la forme d'extraits représentatifs du tout et s'accompagnent d'un pointage sur des dimensions textuelles; les six derniers mettent l'accent sur les dimensions culturelles, sociales et historiques du texte. Il peut s'agir des discours reçus ou produits/à produire par les élèves. Dans cette optique, la lecture est une activité communicative, historiquement et culturellement située;
- le GAS est susceptible de s'articuler avec d'autres GAS dans la séquence, marquant ainsi l'ouverture, la clôture et le temps des discours sur la production et la réception des textes. Il relève de la pro-

gression du temps didactique, à la fois en classe et à l'extérieur de la classe lors de la lecture à domicile;

- le GAS présente des éléments relatifs à une dimension de l'objet enseigné et à une finalité d'enseignement, à une posture énonciative des élèves et des enseignantes mais il est aussi défini par un enchaînement d'unités intermédiaires. Il est donc une unité hétérogène. Il est constitué de sous-unités qui, à leur niveau, permettent un renouvellement des dimensions de l'objet enseigné pointées et relèvent d'un avancement du temps didactique;
- le GAS fonctionne comme une interface dans les interactions didactiques entre enseignant(e)s et élèves. Il détermine des attentes relatives à l'objet d'enseignement en jeu mais également aux manières de parler et d'agir à propos de cet objet.

Le GAS est donc un outil de description et d'explication pour le chercheur, élaboré à partir d'une dialectique entre macroanalyse et microanalyse. Il permet de circuler à trois niveaux dans les strates de l'objet enseigné: au niveau supérieur, en lien avec la permanence d'une dimension de l'objet enseigné en jeu ainsi que d'un dispositif matériel; au niveau médian, en lien avec des niveaux constitutifs, des tâches scolaires, du GAS; au niveau inférieur, en lien avec des formats interactionnels spécifiques. Les GAS constituent donc des points de comparaison entre les séquences dans une perspective synchronique aussi bien que diachronique, mais aussi entre plusieurs degrés. Ils offrent en outre la possibilité d'intégrer des dimensions de co-construction de l'objet enseigné dans les interactions entre enseignant et élèves à une logique plus globale de construction d'objet sur la séquence d'enseignement. Nous n'avons fait qu'esquisser ce type d'analyse mais il s'agit là d'une voie que nous nous proposons de poursuivre.

LES REGROUPEMENTS DE GAS AU CŒUR DES PROCESSUS DE CONSTRUCTION DES OBJETS ENSEIGNÉS

Dans une séquence d'enseignement, le GAS est susceptible de s'articuler à d'autres selon un double principe d'organisation: en fonction de la structure disciplinaire, suivant un processus de transposition externe; en fonction de l'avancement du temps didactique, suivant un processus de transposition interne. Dans notre modèle didactique, nous avons dégagé une organisation séquentielle des GAS:

- *l'ouverture de la séquence* est constituée par le regroupement de genres d'activité de l'ordre du discours sur la production et la réception du texte. Ils autorisent des formes de sociabilité autour du texte, permettent de construire un horizon d'attente commun à la classe en assurant la présence de connaissances nécessaires à un travail sur le texte. L'ouverture définit, avec la clôture, le cadre de la séquence, les moments du premier et du dernier contact avec le texte dans l'institution scolaire. Il s'agit de moments privilégiés où se manifestent, dans l'espace intersubjectif et historiquement constitué de la classe, les conventions propres à la pratique de la lecture scolaire d'une œuvre intégrale. Le texte est abordé dans sa matérialité et dans sa globalité;
- *l'appropriation*, constituée de la lecture à domicile, de la lecture à haute voix et du résumé, permet d'appréhender le texte par les contenus, dans le cas des récits, de la diégèse. Ces GAS ont fonction de présentification de l'objet au sens où ils assurent sa présence et une première compréhension en classe;
- *le commentaire* est marqué par des GAS qui mettent la focale sur des dimensions «à connaître» de l'objet, sous la forme d'une explication de texte, d'un travail sur la compréhension du texte ou de l'étude de dimensions de grammaire textuelle;
- *les discours sur la réception et la production du texte* interviennent de manière incidente dans la séquence. Ils contribuent à tisser des liens au-delà de la séquence en introduisant des éléments soutenant la compréhension, notamment par la mise en réseau avec d'autres textes;
- *la clôture de la séquence* fait le pendant de son ouverture. Elle a fonction de retour sur le sens global du texte et peut donner lieu à des activités interprétatives ou à des activités écrites, la production d'une dissertation, par exemple, parfois en lien avec l'évaluation.

Du point de vue de leur séquentialité, ces regroupements sont régis par des rapports contraignants: l'ouverture et la clôture déterminent les limites de la séquence; l'appropriation et le commentaire en constituent le centre; les discours sur la production et la réception du texte interviennent de manière incidente, autorisant un traitement du texte dans son contexte de production et de réception et fonctionnant comme une amorce à un enseignement littéraire.

Nous avons mis en évidence un principe de récursivité liant l'*appropriation* du texte et son *commentaire*, établissant ainsi un ultime regroupement de GAS. C'est sur ce regroupement, marquant l'indissociabilité des composantes du narré et de la narration aussi bien que celle, spécifiquement didactique, du double geste de présentification et de pointage dans le processus de sémiotisation de l'objet enseigné (Schneuwly, 2000) que se construit la progression de la séquence. Cette double progression est constitutive de l'objet lecture/littérature et marque profondément les pratiques d'enseignement de textes longs. Afin de rendre compte de ces spécificités, nous avons recouru, selon un raisonnement par analogie, aux propositions développées par Genette (1972), qui distingue, à propos du récit, le temps fictif de l'histoire et le temps de la narration. En jouant sur cette opposition, nous avons dégagé des relations complexes entre l'appropriation du texte et le commentaire, en fonction de rapports de *durée*, d'*ordre* et de *fréquence*.

Sous les rapports de *durée*, nous avons rendu compte de l'empan du texte faisant l'objet de l'appropriation, respectivement du commentaire. Les rapports de *durée* nous semblent révélateurs des tensions entre lecture privée et lecture scolaire, selon que les empan choisis pour une lecture à domicile et pour un commentaire en classe se recoupent ou, au contraire, impliquent des rythmes de lecture différents. Ils sont également des indicateurs du statut accordé aux extraits, à la globalité du texte, aux suites de chapitres, aux chapitres ou extraits de chapitres et, par-là, aux modes de construction de l'objet enseigné. De ce point de vue, le choix de commenter des suites de chapitres autoriserait un accès à l'enchaînement des faits, à la saisie de l'intrigue, alors que l'accent sur l'extrait tendrait à une focalisation sur des procédés de textualisation.

Les rapports d'*ordre*, assimilés à des phénomènes de rappel ou d'anticipation, seraient liés à la circulation des lecteurs dans le texte et aux relations entre le commentaire d'extraits et la saisie de la globalité du texte. Ils se manifestent aussi bien au niveau de la séquence, par la mise en œuvre de GAS facilitant une anticipation – la présentation matérielle du texte, par exemple – ou un rappel – le résumé, par exemple – que dans des gestes plus locaux.

Les rapports de *fréquence* ont trait à des phénomènes de diachronie ou d'extension du temps didactique: une dimension du texte fait, à plusieurs reprises, l'objet d'un commentaire, ou fait l'objet d'un commentaire dont la portée dépasse l'activité en cours. Ces rapports peuvent être associés à des GAS tels que l'étude des procédés de style, des

personnages, des dimensions génériques qui reviennent au fil de la séquence.

Nos analyses nous ont permis de dégager quatre manières d'articuler la progression de l'appropriation et du commentaire:

- *en parallèle*, lorsque les chapitres lus à domicile correspondent aux chapitres commentés en classe. Dans la séquence conduite selon cette modalité, les rapports de durée font voir que le commentaire en classe concerne des empanns du texte qui ont fait préalablement l'objet d'une lecture à domicile. Le commentaire focalise sur des dimensions du texte s'étendant sur plusieurs chapitres comme pour *Candide*, le romanesque et les éléments liés à la parodie des situations sentimentales, les points de vue et jugements de l'auteur et du narrateur, la remise en cause de la théorie de Pangloss par le récit de la vieille, les dimensions stylistiques, le genre et son dénouement, les personnages et leur évolution;
- de manière *disjointe*, lorsque le rythme des chapitres lus à domicile ne correspond pas au rythme des chapitres qui font l'objet d'un commentaire en classe. La progression *disjointe* focalise sur des empanns du texte de l'ordre du chapitre ou de la sélection d'un extrait à l'intérieur d'un chapitre. Ce sont les chapitres les plus connus de *Candide* qui sont commentés en classe. Ils font figure de lieux privilégiés pour mettre en évidence les valeurs prônées par l'auteur et les procédés de style qu'il utilise;
- de manière *conjointe*, lorsque les chapitres font l'objet, en classe, d'une appropriation directement suivie d'un commentaire, essentiellement par le biais de la lecture à haute voix. La progression *conjointe* fonctionne donc selon un double mouvement: la lecture à haute voix de chapitres en classe précédant une relecture détaillée. On peut y voir une double voie d'accès à l'ironie par l'oralisation du texte et par la lecture de détail, s'attachant à une compréhension fine;
- *en alternance*, lorsque se font suite des moments où les chapitres lus correspondent à ceux étudiés en classe, selon la configuration en parallèle, et des moments de lecture à haute voix en classe. Ce mode de faire se caractérise par l'intrication, tout au long de la séquence, de la lecture à haute voix de chapitres de *La fée carabine* et de la lecture à domicile de suites de chapitres suivie de leur commentaire en classe, sous la forme d'un travail sur la compréhension. Ce travail est focalisé sur les personnages, leurs relations en vue de pointer des sus-

pects et, finalement, de démasquer le coupable, ainsi que les voix narratives.

NEUF PRINCIPES DIDACTIQUES DE LA LECTURE/LITTÉRATURE

Nos analyses nous conduisent à formuler neuf principes didactiques. Ces principes ne sont pas des origines premières ou des débuts absolus, mais sont autant de manières de rendre compte de propriétés de l'enseignement de la lecture/littérature que la simple observation ne laisserait pas deviner. Nous les avons organisés en fonction des trois hypothèses, relativement aux dimensions de l'objet enseigné saisies à l'aide de la notion de GAS, à l'articulation de ces GAS dans la séquence et, enfin, à l'aptitude des GAS relevant de l'appropriation et du commentaire à rendre compte de la dialectique entre *ancien* et *nouveau*, à la base de la construction dynamique de l'objet enseigné.

1. Un objet enseigné constitué par un traitement triadique: le traitement triadique de l'objet lecture/littérature au secondaire I repose sur la combinaison de trois modes d'approche du texte, correspondant à des composantes différentes de cet objet. L'*appropriation* concerne les dimensions de contenus ou, pour les récits, de la diégèse, liées à l'enchaînement des faits et à la saisie de l'intrigue; le *commentaire* a trait aux composantes des textes liées à l'ironie, à l'implicite, par exemple; les *discours sur la production et la réception de texte* permettent de situer le texte dans son contexte de production et de réception. Ce traitement est intrinsèquement lié à l'état actuel de la discipline «français» dans lequel s'inscrit l'enseignement de la lecture et de la littérature. Il est susceptible de modifications diachroniques – liées aux effets de curriculum – et synchroniques – en fonction des textes à lire et des choix des enseignantes. Il met en jeu une première compréhension du texte non nécessairement interprétative, des activités métalangagières pour en dégager les composantes ainsi que l'attribution de valeurs au texte lu spécifique à l'enseignement de la littérature. Ces valeurs peuvent faire partie de la culture commune ou peuvent être attribuées au texte par les élèves.
2. Organisation de l'enseignement de la lecture/littérature par les GAS: l'enseignement de la lecture/littérature s'appuie, selon nos observations, sur douze GAS organisés en fonction des trois modes

d'approche présentés dans notre premier principe. Il s'agit, pour l'*appropriation* du texte, de la lecture à haute voix, de la lecture à domicile et du résumé; pour le *commentaire*, de l'explication de texte, du travail sur la compréhension du texte et de l'étude de dimensions de grammaire textuelle; et, pour les *discours sur la production et la réception du texte*, de la présentation matérielle du texte, de la mise en réseau, de la formulation d'avis personnels sur le texte, de la discussion thématique, du débat interprétatif, de la production d'un texte. C'est dans la diversification et la complémentarité de ces GAS que les modes d'approche du texte se construisent et se consolident.

3. Influence du statut littéraire des œuvres: la lecture de textes littéraires porte sur des contenus *spécifiques*, qui font partie des dimensions emblématiques de l'œuvre et légitimées par le patrimoine – l'ironie pour *Candide* appréhendée par la mise en discussion des valeurs défendues par Voltaire, par l'impression d'absurde qui se dégage de l'enchaînement des événements fictifs, par la prise en compte des dimensions historico-sociales du texte, par les procédés de style et la création d'un nouveau genre pour *La fée carabine* – et des contenus *transversaux* aux différentes œuvres. Ces contenus portent notamment sur les personnages et leur construction, l'acquisition d'un métalangage pour parler des effets de style, l'objectivation des émotions, associées à des expériences existentielles fortes, comme la quête du bonheur. Les contenus *spécifiques* font partie de la construction d'une culture commune à propos d'un auteur ou d'une œuvre. Les contenus transversaux sont liés aux personnages, aux effets du texte et peuvent être mis en lien avec des préoccupations liées à l'âge des élèves. Pour les œuvres ne bénéficiant pas d'une tradition littéraire, les contenus *spécifiques* sont plus difficiles à dégager et conduisent à aborder l'œuvre par les *activités*.
4. Principe d'organisation séquentielle de l'enseignement des textes littéraires: la séquence d'enseignement présente une ouverture et une clôture et une partie centrale suivant des itinéraires divers mais fonctionnant toujours selon un principe de récursivité entre appropriation et commentaire.
 - a) La fonction d'ouverture d'une séquence consiste en des moments d'anticipation sur le sens du texte permettant la construction d'un horizon de lecture partagé;
 - b) la fonction d'appropriation du texte consiste à rendre présent l'objet enseigné;

- c) la fonction du commentaire du texte consiste à pointer des dimensions de l'objet enseigné;
- d) la fonction des discours sur la production et la réception des textes consiste à apporter des aides à la compréhension du texte – par l'apport d'informations sur l'auteur et son époque et la comparaison et le contraste avec d'autres textes;
- e) La fonction de clôture d'une séquence d'enseignement consiste dans le rappel du sens global du texte et est souvent en lien avec l'évaluation.

Ces configurations attestent une *organisation forte* de l'objet d'enseignement dans les séquences, marquée par la *systématicité* dans l'ouverture et la clôture de la séquence, la *régularité* des différents regroupements séquentiels des GAS et la *récurtivité* entre l'appropriation et le commentaire, pour permettre la progression de la séquence. Les discours sur la production et la réception sont propices à l'attribution de valeurs au texte, qui constitue le couronnement de l'enseignement littéraire.

5. Complémentarité des composantes lors de la lecture de textes reconnus comme littéraires: les textes reconnus comme littéraires donnent lieu à la prise en compte de l'ensemble des composantes relatives aux trois modes d'approche de l'objet enseigné lecture/littérature: appropriation du texte, commentaire sous forme d'explication de texte, d'étude de dimensions textuelles, du travail sur la compréhension du texte, discours sur la production et la réception du texte. Cette *complémentarité* dans les composantes de l'objet est liée à un processus de «renouveau cumulatif» où les finalités d'un enseignement de la lecture – focalisé sur le développement de stratégies de compréhension du texte – et d'un enseignement de la littérature sensible aux valeurs du texte se côtoient. C'est dans cette complémentarité que se situe l'alchimie de l'enseignement de la littérature qui n'est pas la somme de composantes isolées mais relève d'un *tout complexe* qui doit être abordé dans une perspective systémique.
6. Tension sur une composante unique de l'objet enseigné lors de la lecture de textes non reconnus comme littéraires: les textes non reconnus comme littéraires tendent à induire une *focalisation* sur une composante du texte, relevant de l'explication de texte ou de la discussion thématique. La reconnaissance ou non de la valeur patrimoniale des textes, liée à la présence ou non d'une tradition de discours, universitaires et scolaires, sur les textes qui se constitue au fil de l'histoire, doit toutefois être appréhendée en fonction d'une

continuité, la lecture en classe de textes non reconnus comme littéraires pouvant aussi donner lieu à un travail sur l'ensemble des composantes de l'objet enseigné.

7. Récursivité de l'appropriation et du commentaire: l'appropriation du texte et le commentaire peuvent être appréhendés comme les deux faces d'une même médaille dans la mesure où tout travail scolaire sur un texte implique sa lecture préalable. Du point de vue du processus de construction de l'objet enseigné, ces deux modes d'approche du texte relèvent d'une *dialectique entre ancien et nouveau*, le texte, en tant que diégèse, nécessitant d'être connu des élèves pour permettre à l'enseignant d'en désigner des éléments moins connus. Du point de vue des gestes d'enseignement, cette double configuration récursive peut être associée au processus de *double sémiotisation* – de présentification et de pointage (Schneuwly, 2000).
8. Articulation différenciée de l'appropriation et du commentaire en fonction de la longueur des textes: l'articulation de l'appropriation et du commentaire est au cœur du modèle didactique de la lecture/littérature que nous avons élaboré. Cette articulation se réalise quels que soient la longueur et le statut des textes à lire, mais prend des formes différentes en fonction de la longueur des textes à lire.
 - a) Elle revêt une forme simple lors de la lecture de textes courts où elle se dissout dans un GAS unique, sous la forme de la lecture à haute voix ou de la lecture individuelle silencieuse.
 - b) Elle se manifeste dans des GAS distincts lors de la lecture de textes longs. Il est ainsi possible de rendre compte de progressions différentes du commentaire et de l'appropriation du texte et de leur influence sur la construction d'un objet enseigné. Cette progression peut se réaliser de manière *parallèle*, lorsque les chapitres lus à domicile correspondent aux chapitres commentés en classe, de manière *disjointe* lorsque le rythme des lectures à domicile se distingue du rythme du commentaire en classe, de manière *conjointe* essentiellement par le biais de la lecture à haute voix à domicile qui rend le texte présent en classe en même temps qu'il constitue une base pour le pointage d'éléments spécifiques et *en alternance* lorsque se combinent, dans la séquence, plusieurs modes d'approche du texte. En fonction des progressions adoptées, l'articulation entre appropriation et commentaire se réalise différemment: par la relecture de chapitres isolés qui feront l'objet d'un commentaire en classe dans le cas de la progression disjointe, par le résumé

dans le cas de la progression en parallèle, par la lecture à haute voix en classe dans le cas de la progression conjointe.

9. Renouveau cumulatif à l'œuvre dans les GAS: le principe de renouvellement cumulatif à l'œuvre dans les GAS se manifeste dans leur *hétérogénéité*; en fonction de ce principe, nous admettons qu'un GAS peut être constitué de niveaux relevant de modes d'approche du texte différents de celui auquel il est principalement rattaché. Par exemple, l'établissement de liens avec l'actualité, la mise en réseau du texte peuvent être des composantes de l'explication de texte, tout comme la lecture à haute voix peut être une composante du travail sur la compréhension ou de l'explication de texte. Ce principe d'hétérogénéité porte les traces d'une organisation disciplinaire en mouvement qui intègre des finalités nouvelles, sans abandonner les plus anciennes.

Ces principes ne doivent pas être appréhendés comme des normes de l'action enseignante. Etablis à partir d'une convergence d'indices, ils doivent être validés à partir d'une confrontation à des données empiriques élargies en considérant les textes comme des facteurs de variation du modèle proposé. En ce sens, s'ils constituent le point d'aboutissement du présent ouvrage, ils doivent également être appréhendés comme des points de départ possibles d'études ultérieures.

Au terme de ce parcours, nous sommes en mesure de formuler notre thèse, qui s'est construite et affinée au fil des pages. *Primo*, l'enseignement de la lecture/littérature s'organise en fonction de douze genres d'activité scolaire, intrinsèquement liés à l'objet d'enseignement. Ces genres sont autant d'outils forgés dans la discipline. *Secundo*, ils se regroupent en fonction de trois modes d'approche de la lecture/littérature: a) l'*appropriation* du texte comme première compréhension non nécessairement interprétative, b) le *commentaire* et c) les *discours sur la production et la réception du texte*. Les douze genres d'activité identifiés dans les pratiques permettent d'aborder de manière diversifiée les textes à lire dans leurs spécificités. *Tertio*, ils s'organisent temporellement dans les séquences d'enseignement (ouverture, appropriation, commentaire, discours sur la production et réception, clôture) selon des principes de systématisme et de régularité. L'*ouverture*, permet la construction d'un horizon d'attente à propos du texte, l'instauration d'un temps-cadre et la scolarisation du texte. L'*appropriation* est le lieu de la progression linéaire dans le texte. La focalisation sur des dimensions spécifiques du texte constituées en objet d'enseignement/apprentissage intervient à l'occasion de la

troisième configuration, le *commentaire*. Les *discours sur la production et la réception du texte* sont le lieu de mise en discussion et d'attribution de valeurs au texte. Enfin, la cinquième, la *clôture*, confirme l'insertion des élèves dans une pratique littéraire outillée. *Quarto*, dans cette organisation temporelle quinaire, l'appropriation du texte et son commentaire ont un fonctionnement particulier. Elles sont récursives et dominantes. Elles sont régies par un principe de contradiction entre ancien et nouveau, où une première compréhension du texte s'articule à des activités métalangagières permettant d'en dégager les composantes qui peuvent faire l'objet d'un enseignement/apprentissage. C'est dans cette organisation séquentielle des genres d'activité scolaire, notamment celle du couple appropriation et commentaire, que réside l'alchimie propre à l'enseignement de la littérature.

Nous sommes également en mesure d'examiner la portée du modèle didactique de la lecture/littérature qui a constitué le cœur de notre recherche. Ce modèle nous l'avons appréhendé, tout au long de notre travail, comme un outil de description de la réalité, outil du chercheur, produit d'une construction à la fois théorique et méthodologique, élaboré à partir de sources multiples et confronté aux pratiques observées dans la classe. Il nous a permis de rendre compte du processus de construction de l'objet enseigné qui se réalise sous des formes socialement, culturellement et historiquement variables mais saisissables dans l'instant. Autrement dit, au-delà du nombre restreint de classes dans lesquelles ont eu lieu nos observations, au-delà de la population spécifique d'élèves concernés – des élèves de 15 à 16 ans scolarisés dans des classes du canton de Vaud, ce modèle didactique de la lecture/littérature nous semble un outil apte à décrire les pratiques actuelles de l'enseignement de la lecture/littérature.

Peut-on dès lors lui attribuer une puissance explicative en tant que principe d'action des pratiques enseignantes, générateur de séquences d'enseignement? S'il s'agit d'une dimension du modèle que nous ne pouvons assumer au terme de cette étude – elle nécessiterait, en effet, un croisement de données bien plus étendues que les observations en classe utilisées dans cette étude –, il nous semble néanmoins que la question mérite d'être posée. Même si cette nouvelle aventure doit nous engager à philosopher et, qu'à ce jeu-là, la morale de l'histoire voudrait que les Pangloss n'aient pas le dernier mot...

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aeby Daghé, S. (2006). Lire un texte et le transformer: une tâche-problème abordée d'un point de vue interactionniste. *Le langage et l'homme*, 41(1), 43-62.
- Aeby Daghé, S. (2007). Quels sont les genres d'activités scolaires spécifiques à l'enseignement de la lecture/littérature? Lire *Candide* et *Le Cri de la Mouette*. In J.-L. Dufays (Ed.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation* (pp. 393-404). Louvain-La-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Aeby Daghé, S. (2008). *Candide, La fée carabine et les autres... Un modèle didactique de la lecture / littérature. Observation de leçons de lecture / littérature au secondaire obligatoire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Aeby Daghé, S. (2009). L'enseignement de la lecture entre tradition et nouveauté: une approche par les genres d'activité scolaire. In B. Daunay, I. Delcambre & Y. Reuter (Ed.), *Didactique du français: le socio-culturel en question* (pp. 167-178). Lille: Presses universitaires du Septentrion.
- Aeby Daghé, S. (2009). Décrire et comprendre les pratiques d'enseignement de la lecture: une approche par les genres d'activité scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(3), 521-539.
- Aeby Daghé (2012). L'enseignement de la lecture en Suisse romande (1990-2010). Discours de la recherche et de la prescription. *Repères*, 46, 73-94.
- Aeby Daghé, S. & Dolz, J. (2007). Lire pour écrire: stratégies d'enseignement de la lecture à l'occasion d'activités de production textuelle. *Langage & pratiques*, 40, 28-35.
- Aeby Daghé, S. & Schneuwly, B. (2012). «De l'horrible danger de la lecture» (Voltaire): Empirische Untersuchung der didaktischen Transposition eines Textes von Voltaire. In I. Pieper & D. Wieser, D. (Ed.), *Fachliches Wissen und Literarisches Verstehen* (pp. 15-33). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Aeby Daghé, S. & Thévenaz-Christen, T. (2008). L'activité résumante dans la lecture de *La fée carabine* en classe de français: un point de

- vue sur le ressort des processus interactionnels didactiques. In L. Fillietaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Ed.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 89-112). Bruxelles: De Boeck.
- Agnès, J. & Savino, J. (1988). *Apprendre avec la presse*. Paris: Retz.
- Agnès, Y. & Croissandeau, J.-M. (1979). *Lire le journal*. Paris: F.P. Lobies.
- Angenot, M. (1982). *La parole pamphlétaire. Contribution à la typologie des discours modernes*. Paris: Payot.
- Bain, D. (1993). *Les mauvais lecteurs au Cycle d'orientation*. Genève: CRPP.
- Bain, D. (1997). La «scolarisation» du savoir: un dérapage inévitable de la transposition didactique? *Education et recherche*, 19(1), 8-28.
- Bain, D., Erard, S. & Séchaud, M. (1994). Comment repérer et aider les lecteurs précaires au premier cycle secondaire? D'un test de lecture à l'intervention en classe. *Lidil*, 10, 73-88.
- Bakhtine, M. (1984a). *Esthétique de la création verbale* (A. Aucouturier, trad.). Paris: Gallimard. (Original publié 1979)
- Bakhtine, M. (1984b). Les genres du discours. In M. Bakhtine, *Esthétique de la création verbale* (pp. 265-308) (A. Aucouturier, trad.). Paris: Gallimard. (Original publié 1979)
- Balibar, R. (1974/2007). *Les français fictifs. Politique et pratique de la langue nationale*. Fernelmont: E.M.E.
- Balibar, R. (1985). *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des carolingiens à la république*. Paris: PUF.
- Bartlett, F. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baudelot, C., Cartier, M. & Detrez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent*. Paris: Seuil.
- Bayet-Lindenlauf, N. (1992). Lire la presse d'opinion à l'école. *Enjeux*, 25, 47-69.
- Bernié, J.-P. & Goigoux, R. (Ed.) (2005). Les gestes professionnels. *La Lettre de l'AIRDF*, 36.
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français. Méthodologie pour l'enseignement primaire*. Vevey: Delta.
- Billard, O., Erard, S. & Séchaud, M. (1994). *Comment aider les lecteurs faibles: propositions d'activités à l'usage des enseignants. Edition provisoire*. Genève: Cycle d'orientation, Groupe de français.
- Bourdieu, P. (1971). Le marché des biens symboliques. *L'Année sociologique*, 22, 49-126.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (Ed) (1993). *La misère du monde*. Paris: Seuil.

- Brassart, G. & Reuter, Y. (1992). Former des maitres en français: éléments pour une didactique de la didactique du français. *Etudes de linguistique appliquée*, 87, 11-24.
- Brenner, C. (1947). *Dramatizations of French Short Stories in the eighteenth century. With Special Reference to the "Contes" of La Fontaine, Marмонтel, and Voltaire*. Berkeley/Los Angeles: University of California Publications in modern Philology.
- Broi, A.-M. & Wirthner, M. (1992). *Enseignement du français. Lorsque le Mississippi passe par Neuchâtel et Fribourg: Evaluation de la compréhension de la lecture en 4P*. Neuchâtel: IRDP.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langage*, 159, 98-108.
- Bronckart, J.-P. (2008). Genres de textes, types de discours et «degrés de la langue». Hommage à François Rastier. *Texto!*, XIII(1). [En ligne]. <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>.
- Bronckart, J.-P., Bain, D, Schneuwly, B. Davaud, C. & Pasquier, G. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. & Friedrich, J. (1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. & Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Education et recherche*, 13, 8-25.
- Brown, A.L. & Campione, J.C. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques. *Revue française de pédagogie*, 111, 11-33.
- Brown, A.L. & Palincsar, A.S. (1987). Reciprocal teaching of comprehension strategies. A natural history of one program for enhancing learning. In J.D. Day & J.G. Borkovsky (Ed.), *Intelligence and exceptionalty: New directions for theory, assessment, and instructional practices* (pp. 81-132). Westport: Ablex Publishing.
- Brown, A.L., Palincsar, A.S. & Armbruster, B.B. (1994). Instruction comprehension-fostering activities in interactive learning situations. In R.B. Ruddell & M.R. Ruddell (Ed.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 757-787). Newark: International Reading Association.

- Bucheton, D. & Dezutter, J.C. (Ed.) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement de français*. Bruxelles: De Boeck.
- Canelas Trevisi, S. (1997). *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Canelas Trevisi, S. (2009). *La grammaire enseignée en classe: le sens des objets et des manipulations*. Berne: Peter Lang.
- Canvat, K. (1998-1999). L'enseignement de la littérature: une discipline scolaire comme les autres? *Repères*, 43-44, 3-16.
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres: pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- Canvat, K. (1992). Interprétation du texte littéraire et cadrage générique. *Pratiques*, 76, 33-53.
- Cavallo, G. & Chartier, R. (1997). Introduction. In G. Cavallo & R. Chartier (Ed.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental* (pp. 7-46). Paris: Seuil.
- Chanfrault-Duchet, M.-F. (2001). Didactique de la littérature: aborder l'analyse des pratiques. In M.-J. Fourtanier, G. Langlade & A. Rouxel (Ed.), *Recherches en didactique de la littérature* (pp. 115-121). Rennes: PUR.
- Charles, M. (1977). *Rhétorique de la lecture*. Paris: Seuil.
- Chartier, A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire*. Paris: Retz.
- Chartier, A.-M. & Hébrard, J. (Ed.) (1989/2000). *Discours sur la lecture 1880-2000*. Paris: BPI/ Centre Georges Pompidou/Fayard.
- Chartier, R. (1985/2003). Du lire au livre. In R. Chartier (Ed.), *Pratiques de la lecture* (pp. 81-117). Marseille/Paris: Rivages/Petite bibliothèque Payot.
- Chaudron, M. & de Singly, F. (Ed.) (1994). *Identité, lecture, écriture*. Paris: BPI/Centre Georges Pompidou.
- Chervel, A. (1986). Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française. In J.-L. Chiss, J.-C. Meyer, J.-P. Laurent, H. Romian & B. Schneuwly (Ed.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits* (pp. 109-121). Paris/Bruxelles: De Boeck.
- Chervel, A. (1998). L'histoire des disciplines scolaires. In A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique* (pp. 9-56). Paris: Belin. (Republié de *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119, 1988)
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris: Retz.

- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd. revue et aug.). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1995). La fonction professorale: esquisse d'un modèle didactique. In R. Noirfalise & M.-J. Perrin-Glorian (Ed.), *Actes de la VIII^e Ecole d'été de didactique des mathématiques* (pp. 83-112). Clermont-Ferrand: IREM.
- Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission: un point de vue didactique. *Skhòlè*, 7, 45-64.
- Chevallard, Y. & Mercier, A. (1987). *Sur la formation historique du temps didactique*. Aix-en-Provence/Marseille: Publications de l'IREM d'Aix-Marseille.
- Chiss, J.-L. (1985). Quel statut pour les linguistiques dans la didactique du français? *Etudes de linguistique appliquée*, 59, 7-16.
- Cifali, M., Schneuwly, B. & Schubauer-Leoni, M.L. (1993). De mauvais lecteurs parlent de lecture: les regards de trois disciplines. *Education et recherche*, 3, 279-309.
- Clot, Y. (Ed.) (1999). *Avec Vygotsky*. Paris: La Dispute.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y. & Soubiran, M. (1998). «Prendre la classe»: une question de style? *Société française*, 12-13, 78-88.
- Coirier, P., Gaonac'h, D. & Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle. Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris: A. Colin.
- Conférence intercantonale des chefs de Départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Tessin, Valais, Vaud (2002). *Les rectifications de l'orthographe du français. Principes, commentaires et liste des graphies rectifiées*. [s.l.]: [s.n.].
- Conne, F. (1992). Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique. *Recherche en didactique des mathématiques*, 12, 221-270.
- Couégnas, D. (1992). *Introduction à la paralittérature*. Paris: Seuil
- Dabène, M. & Quet, F. (1999). *La compréhension des textes au collège*. Grenoble: Delagrave.
- Daunay, B. (1998). Paraphrase et commentaire littéraire au lycée. In J. Dolz & J.-C. Meyer (Ed.), *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp. 221-234). Berne: Peter Lang.
- Daunay, B. (1999). La «lecture littéraire»: les risques d'une mystification. *Recherches*, 30, 29-59.

- Daunay, B. (2002a). *La paraphrase dans l'enseignement du français*. Berne: Peter Lang.
- Daunay, B. (2002b). Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire. *Pratiques*, 113-114, 135-153.
- Daunay, B. (2004/2005). Le commentaire: exercice, genre, activité? *Les Cahiers THEODILE*, 5, 49-61.
- Daunay, B. (2004). L'infini processus de disqualification du lecteur ou contre une didactique bathmologique. In A. Rouxel & B. Langlade (Ed.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature. Actes du colloque organisé par l'Université de Rennes 2 et l'IUFM de Bretagne (29-31 janvier 2004)* (pp. 233-243). Rennes: PUR.
- Daunay, B. (2007). *Invention d'une écriture de recherche en didactique du français*. Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Éducation, Université Lille 3 – Charles de Gaulle.
- Daunay, B. (2008). La didactique de la littérature. Les évolutions d'un champ de recherche. *La Lettre de l'AIRDF*, 43, 16-18.
- Daunay, B. & Dufays, J.-L. (2007). Méthodes de recherche en didactique de la littérature. *La Lettre de l'AIRDF*, 40, 8-13.
- De Beaudrap, A.-R. (1999). La scolarisation de Candide de Voltaire dans les éditions parascolaires. In P. Demougin & J.-F. Massol (Ed.), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école* (pp. 45-59). Grenoble: CRDP.
- De Beaudrap, A.-R. (2000). *Le commentaire littéraire dans la classe de français*. Paris/Nantes: INRP/IUFM des Pays-de-la-Loire.
- De Beaudrap, A.-R., de Grissac, G., Orioux, P. Revillon, N. & Villoing, E. (2000). *Les éditions scolaires et l'œuvre intégrale. Un exemple: Candide de Voltaire*. Nantes: IUFM des Pays de la Loire.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien: Vol. 1. Arts de faire*. Paris: Gallimard.
- De Libera, A. (1991). *Penser au Moyen Age*. Paris: Seuil.
- De Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (1999). Maîtriser un genre textuel en contexte scolaire: concepts, notions et démarches. In *Construction et consolidation des réseaux conceptuels en classe de langue: quels étayages pour une dynamique de conceptualisation? Actes des journées d'étude des 12 et 13 mars 1999* (pp. 41-60). Paris: Université Paris VII-Denis Diderot.
- De Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers THEODILE*, 3, 27-52.

- De Pietro, J.-F., Erard, S. & Kaneman-Pougatch, M. (1996/1997). Un modèle didactique du «débat»: de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, 39-40, 100-129.
- Delahaut, J. (1992). La presse en milieu scolaire. *Enjeux*, 25, 5-14.
- De Lisle, I. (2002). Notes, questionnaires et synthèses. In Voltaire, *Candide ou l'Optimisme* (pp. 231-255). Paris: Hachette.
- Denhière, G. (1984). *Il était une fois... compréhension et souvenir de récits*. Lille: Presses universitaires de Lille.
- Denhière, G. & Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et sciences cognitives*. Paris: PUF.
- Denizot, N. (2006). Le biographique: vie et mort d'un genre scolaire. *Recherches*, 45, 187-208.
- Denizot, N. (2011). Renouveau et classification: la scolarisation des genres (auto)biographiques au lycée (2011-2010). *Le Français aujourd'hui*, 172, 35-42.
- Deschênes, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Québec: Presses de l'Université de Québec.
- Dolz, J. (1994). Produire des textes pour mieux comprendre. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture: Actes du colloque Théodile-Crel* (Lille, nov. 2003) (pp. 219-238). Berne: Peter Lang.
- Dolz, J. (1996). Ecrire pour lire. *Gymnasium Helveticum*, 1, 7-12.
- Dolz, J., Gagnon, R. & Thévenaz, T. (2009). Cartes conceptuelles des objets d'enseignement. In B. Schneuwly & J. Dolz (avec la collaboration de S. Aeby Daghe, D. Bain, S. Canelas Trevisi, G. Sales Cordeiro, R. Gagnon, M. Jacquin, C. Ronveaux, T. Thévenaz-Christen, S. Toulou) (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (pp. 65-75). Rennes: PUR.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit* (vol. I-IV). Bruxelles: De Boeck.
- Dolz, J., Pasquier, A. & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Etudes de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- Dolz, J. & Ronveaux, C. (2006). Du texte littéraire à la tâche scolaire: travailler Novarina, du jeu au signe, du corps au sens. *Le langage et l'Homme*, 41(1), 33-41.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1995). A la recherche du coupable. Métalanguage des élèves dans la rédaction d'un récit d'énigme. In R. Bouchard

- & J.-C. Meyer (Ed), *Les métalangages de la classe de français. Actes du 6^e colloque de la DFLM (Lyon, septembre 1995)* (pp.149-150). [Lyon?]: Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (Ed.) (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- Dubois, J. (1978). *L'institution de la littérature*. Bruxelles: Labor.
- Dubois, J. (1986). Un agent double dans le champ littéraire: le roman policier. *Pratiques*, 50, 22-30.
- Ducrot, O. & Todorov, T. (1979). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil.
- Dufays, J.-L. (2001). Quelle(s) méthodologie(s): une recherche en didactique de la lecture littéraire. In L. Paquay, M. Crahay, J.-M. de Ketele (Ed.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité. Hommage à Michael Hubermann* (pp. 143-164). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Dufays J.-L. (2005). De la discipline déclarée à la discipline: un an d'observation de deux enseignantes de français et de leurs élèves en classe de 5^e secondaire. In S.-G. Chartrand, C. Fisher, M. Nadeau & C. Simard (Ed.), *La discipline française: singulière, plurielle, transversale? Actes du 9^e colloque de l'AIRDF (Québec, août 2004)* (pp. 1-17). Québec: Presses universitaires de Québec.
- Dufays, J.-L. (2006). Au carrefour de trois méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature? Esquisse de typologie et réflexions opératoires. *Enjeux*, 51-52, 7-29.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (1996/2005). *Pour une lecture littéraire (tome I et II)* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- Dumortier, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage: théorie et pratique*. Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- Dupont-Buonomo, N. & Soussi, A. (1991). «Le Mississippi»... ou les méandres d'une certaine compréhension de l'écrit: *Evaluation de la lecture en 4^P*. Neuchâtel: IRDP.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs* (M. Bouzaher, trad.). Paris: Grasset. (Original publié 1979)
- Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation* (M. Bouzaher, trad.). Paris: Grasset. (Original publié 1990)
- Ehrard, J. (1976). La littérature française du XVIII^e siècle dans l'enseignement secondaire en France au XIX^e siècle: le manuel de Noël et La

- Place, 1804-1862. *Transactions of the fourth international Congress of the Enlightenment, Studies on Voltaire and the eighteenth century*, 2, 663-675.
- Emelina, J. (1981). «Candide» à la scène. *Revue d'histoire littéraire de la France*, 81, 11-23.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction: une approche de la psychologie cognitive*. Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé.
- Fayol, M. (1996). Comment le lecteur comprend un récit. *Sciences humaines*, 60, 20-22.
- Fayol, M., Gombert, J.-E., Lecoq, P., Sprenger-Charolles, L. & Zagar, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.
- Félix, C. (2002a). *Une analyse comparative des gestes de l'étude personnelle: le cas des mathématiques et de l'histoire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université d'Aix Marseille I.
- Félix, C. (2002b). L'étude à la maison: un système didactique auxiliaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 483-505.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Fournier, J.-M. & Veck, B. (1997). La lecture littéraire, un dispositif articulé du collègue au lycée. *Pratiques*, 5, 7-30.
- François, F. (1998). *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*. Paris: L'Harmattan.
- Gadet, F. (1989). *Le français ordinaire*. Paris: A. Colin.
- Garcia-Debanc, C. (2001). La question de la référence en didactique du français langue maternelle. In A. Terrisse (Ed.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (pp.77-94). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris: Seuil.
- Genette, G. (1979). *Introduction à l'architexte*. Paris: Seuil.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris: Seuil.
- Genette, G. (1991). *Fiction et diction*. Paris: Seuil.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin.
- Goigoux, R. (2000). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Suresnes: Editions du CNEFEI.
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. *Revue française de pédagogie*, 138, 125-134.
- Gruselin, P. (1990). *Pratiquer la presse écrite*. Bruxelles: Labor.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris: Presses universitaires de France.
- Halté, J.-F., Michel, R. & Petitjean, A. (1975). «Candide»: analyse textuelle pour une application pédagogique. *Pratiques*, 2, 95-135.

- Halté, J.-F., Michel, R. & Petitjean, A. (1976). L'aiguille creuse: l'enjeu idéologique d'un roman policier. *Pratiques*, 11-12, 29-49.
- Halté, J.-F. & Petitjean, A. (1974). Pour une théorie de l'idéologie d'un manuel scolaire, le Lagarde et Michard. *Pratiques*, 1-2, 43-64.
- Hébrard, J. (1995/2001). La leçon et l'exercice. Quelques réflexions sur l'histoire des pratiques de scolarisation. In J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen & M. Wirthner (Ed), *Les tâches et leurs entours en classe de français. Actes du 8^e colloque international de la DFLM (Neuchâtel, 26 au 28 septembre 2001) [CD-ROM]*. Neuchâtel: IRDP. (Republié de A. Bentolila (Ed) (1995). *Savoirs et savoir-faire. Les entretiens Nathan. Actes V* (pp. 155-162), Paris: Nathan.)
- Hofer, H. (1979). L'image de Voltaire dans les lettres allemandes de Strauss et Nietzsche à Heinrich Mann. In P. Brockmeier, R. Desné & J. Voss (Ed.), *Voltaire und Deutschland. Quellen und Untersuchungen zur Rezeption der Französischen Aufklärung* (pp. 491-499). Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagbuchhandlung.
- Houdart, V. (1997). L'œuvre intégrale: aperçu historique et enjeux. *Le Français aujourd'hui*, 117, 3-13.
- Huberman, A.M. & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes* (C. De Backer et V. Lamongie, trad.). Bruxelles: De Boeck.
- Jaffré, J.-P., Sprenger-Charolles, L. & Fayol, M. (1993). *Lecture-écriture: acquisition: Les actes de la Villette*. Paris: Nathan.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (avec la coll. de Bernié, J.-P.) (2010). Forme scolaire et genres professionnels: une question pour la formation. Un exemple: la «lecture-découverte d'un texte narratif» au CP [En ligne]. *Travail & Formation en éducation*, 5. Consulté le 24 septembre 2012. <http://tfe.revues.org/index1189.html>
- Jauss, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception* (C. Maillard, trad.). Paris: Gallimard. (Original publié 1972)
- Jauss, H.R. (1986). Littérature médiévale et théorie des genres. In G. Genette, H.R. Jauss, J.-M. Schaeffer, R. Scholes, W.D. Stempel & K. Vietör (Ed.), *Théorie des genres* (pp. 37-76). Paris: Seuil.
- Jey, M. (1998). *La littérature au lycée: invention d'une discipline (1880-1925)*. Metz: Université de Metz.
- Johsua, S. & Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris: PUF.
- Johsua, S. & Félix, C. (2002). Le travail à la maison, un milieu pour l'étude. *Revue française de pédagogie*, 141, 89-97.

- Kintsch, W. & van Dijk, T.A. (1975). Comment on se rappelle et on résume des histoires. *Langages*, 40, 98-116.
- Kintsch, W. & van Dijk, T.A. (1984). Vers un modèle de la compréhension et de la production des textes. In G. Denhière, *Il était une fois... compréhension et souvenir de récits* (pp. 85-142). Lille: Presses universitaires de Lille. (Original publié 1978)
- Kuentz, P. (1972). L'envers du texte. *Littérature*, 7, 3-26.
- Kuhfuss, W. (1979). Voltaire in der preussischen Schule (1800-1900). In P. Brockmeier, R. Desné & J. Voss (Ed.), *Voltaire und Deutschland. Quellen und Untersuchungen zur Rezeption der Französischen Aufklärung* (pp. 501-515). Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagbuchhandlung.
- Lahanier-Reuter, D. & Reuter, Y. (2007). L'analyse de la discipline: quelques problèmes pour la recherche en didactique. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Ed.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 27-42). Laval: Presses de l'Université Laval.
- Lahire, B. (1993). Compte rendu de lecture de McKenzie D.-F., «La Bibliographie et la sociologie des textes», (trad. anglaise de Bibliography and the sociology of texts), The British Library, Paris, Editions du Cercle de la Librairie, 1992. *Revue française de sociologie*, 34, 138-140.
- Le Bouffant, M. (Ed.) (1993). *Littérature contemporaine: Les actes de La Villette*. Paris: Nathan.
- Le Français aujourd'hui (1997). L'œuvre intégrale. *Le Français aujourd'hui*, 117.
- Legros, G. (1995a). Quelle place pour la didactique de la littérature? In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Ed.), *Didactique du français* (pp. 33-45). Paris: Nathan.
- Legros, G. (1995b). Mais pourquoi la littérature? *Le Français aujourd'hui*, 110, 82-83.
- Legros, G. (1998). Enseigner aujourd'hui la littérature. Point de vue de G. Legros. *Le Français aujourd'hui*, 121, 12-17.
- Lejeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil.
- Leu, N. & Soussi, A. (1995). *Dis-moi comment tu lis... ou Entretiens auprès d'élèves de 6P à propos de leur comportement et de leurs stratégies de lecteurs*. Genève: SRP/CRPP.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne: Peter Lang.
- Lits, M. (1987). Le récit d'énigme criminelle: de la lecture d'un «mauvais» genre à l'écriture d'un «bon récit». *Enjeux*, 11, 85-93.

- Lits, M. (1989). De quelques héros policiers en classe de français. *Enjeux*, 18, 103-115.
- Mandler, J.M. (1978). A code in the node: the use of a story schema in retrieval. *Discourse Processes*, 1, 14-35.
- Mandrou, R. (1968). *La France aux XVII^e et XVIII^e siècles*. Paris: PUF.
- Manguel, A. (1998). *Une histoire de la lecture* (Ch. Le Bœuf, trad.). Arles: Actes Sud.
- Marlair, S. & Dufays J.-L. (2008). Quels gestes dans la classe pour quel enseignement-apprentissage de la littérature? Regard sur quatre leçons de 5^e année secondaire. In D. Bucheton & O. Dezutter (Ed.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation* (pp. 61-82). Bruxelles: De Boeck.
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- Masseron, C. (1994). Ecrire des récits d'énigme criminelle. *Pratiques*, 83, 35-77.
- Massol, F. (2004). *De l'institution scolaire de la littérature française (1870-1925)*. Grenoble: ELLUG.
- McKenzie, D.F. (1991). *La bibliographie et la sociologie des textes* (M. Anfreville, trad.). Paris: Editions du Cercle de la Librairie. (Original publié 1986)
- Mercier, A. (1992). *L'élève et les contraintes temporelles de l'enseignement; un cas en calcul algébrique*. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux I.
- Metz, Ch. (1968). *Essai sur la signification au cinéma*. Paris: Klincksieck.
- Michaux, H. (2000). *Qui je fus*. Paris: Gallimard. (Original publié 1927)
- Mornet, D. (1922). Les imitations du Candide de Voltaire au XVIII^e siècle. In *Mélanges offerts par ses amis et ses élèves à M. Gustave Lanson* (pp. 298-303). Paris: Hachette.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé. La microculture de classe en mathématiques*. Berne: Peter Lang.
- Narcejac, T. (1975). *Une machine à lire: le roman policier*. Paris: Denoël Gonthier.
- Nicodème, B. & Biville, E. (1998). *Dictionnaire du roman policier*. Paris: Hachette.
- Nidegger, Ch. (Ed.) (2001). *Compétences des jeunes romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9^e année*. Neuchâtel: IRDP.
- Nonnon, E. (1998). Quelle transposition des théories du texte en formation des enseignants? *Pratiques*, 97-98, 153-170.

- Nonnon, E. (2012). Dimensions épistémiques de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit: enjeux, obstacles, apprentissages. *Repères*, 45, 7-37.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Palincsar, A.S., Brown, A.L. & Martin, S.M. (1987). Peer interaction in reading comprehension instruction. *Educational Psychologist*, 22, 231-253.
- Pastiaux-Thiriart, G. (1997) Didactique du texte littéraire dans la banque de données DAF/DAFTEL. *Cahiers d'histoire culturelle*, 1, 115-125.
- Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation: dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg: Editions Universitaires.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris: Gallimard.
- Petitjean, A. (1988). Approches du «conte philosophique» à partir de l'exemple de Candide. *Pratiques*, 59, 72-105.
- Peyre, H. (1941). *L'influence des littératures antiques sur la littérature française moderne. Etat des travaux*. New Haven: Yale University Press.
- Philippe, G. (2009). La langue littéraire. In G. Philippe & J. Plat (Ed.), *La langue littéraire. Une histoire de la prose en France de Gustave Flaubert à Claude Simon* (pp. 7-56). Paris: Fayard.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris: Minuit.
- Picard, M. (1989). *Lire le temps*. Paris: Minuit.
- Pomeau, R. (1959). *Voltaire: Candide ou l'optimisme. Edition critique avec une introduction et un commentaire par René Pomeau*. Paris: A.G. Nizet.
- Poslaniec, C. (1992). *De la lecture à la littérature*. Paris: Sorbier.
- Pratiques (1985). Sur le récit de vie. *Pratiques*, 45.
- Reuter, Y. (1981). Le champ littéraire: textes et institutions. *Pratiques*, 32, 5-29.
- Reuter, Y. (1986). Les paralittératures: problèmes théoriques et pédagogiques. *Pratiques*, 50, 3-21.
- Reuter, Y. (1987). Le suspense: les lois d'un genre. *Pratiques*, 54, 46-63.
- Reuter, Y. (1990). Définir les biens littéraires? *Pratiques*, 67, 5-14.
- Reuter, Y. (1992a). Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. A propos d'Angèle. *Pratiques*, 76, 7-25.
- Reuter, Y. (1992b). Enseigner la littérature? *Recherches*, 16, 1-26.
- Reuter, Y. (1992c). Quelques notes à propos de la didactique de la littérature. *La lettre de l'Association DFLM*, 10, 9-11.

- Reuter, Y. (1995). Pour une didactique de la littéraire: la nécessaire définition des biens littéraires. In C. Poslaniec (Ed.), *Littérature et jeunesse. Actes du colloque INRP (Paris, 23 au 25 mars 1993)* (pp. 129-145). Paris: INRP.
- Reuter, Y. (1996a). *Introduction à l'analyse du roman*. Paris: Dunod.
- Reuter, Y. (1996b). La lecture littéraire. Eléments de définition. In J.-L. Dufays, L. Gemenne & D. Ledur (Ed.), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)* (pp. 33-41). Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- Reuter, Y. (1997). Pourquoi enseigner la littérature? In M.-F. Chanfrault-Duchet (Ed.), *Les représentations de la littérature dans les institutions d'enseignement et les pratiques didactiques (1887-1990)* (pp. 1-14) (Cahiers d'histoire culturelle n 1). Tours: Université de Tours.
- Reuter, Y. (2006). Analyser la discipline: quelques problèmes pour la recherche en didactique. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, & N. Sorin (Ed), *Le français: discipline singulière, plurielle ou transversale? Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (Québec, 26 au 28 août 2004)* [CD-ROM] (pp. 1-12). Québec: Université Laval.
- Revaz, F. & Thévenaz-Christen, T. (2003). Le retour au texte: effets sur la compréhension. *Caractères*, 2, 11-20.
- Rey, A. (1992/1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris: Le Robert.
- Ricœur, P. (1986). Qu'est-ce qu'un texte. In P. Ricœur, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II* (pp. 137-159). Paris: Seuil.
- Riffaterre, M. (1983). *Sémiotique de la poésie* (J.-J. Thomas, trad.). Paris: Seuil. (Original publié 1978)
- Rojo, R.H.R. (2001). Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso. In I. Signorini (Ed.), *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento* (pp. 51-74). Campinas: Mercado de letras.
- 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 & Th. Thévenaz-Christen (Ed.), *Analyse des objets enseignés. Le cas du français* (pp. 195-214). Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- Ronveaux, C. & Veuthey, A. (2007). Enseigner la compréhension du récit de fiction: entre langue, figures et stratégies. *Langage & pratiques*, 40, 32-43.

- Rosier, J.-M. (2002). *La didactique du français*. Paris: PUF.
- Rosier, J.-M., Dupont, D. & Reuter, Y. (2000). *S'approprier le champ littéraire: propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français*. Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes: PUR.
- Rumelhart, D.E. (1975). Notes on a schema for stories. In D.G. Bobrow & A. Collins (Ed.), *Language, Thought and Culture* (pp. 211-236). New York: Academic Press.
- Rustin, J. (1972). Les suites de Candide au XVIII^e siècle. *Studies on Voltaire*, 90, 1395-1416.
- Sareil, J. (1967). *Essai sur Candide*. Genève: Librairie Droz.
- Sareil, J. (1982). Le massacre de Voltaire dans les manuels scolaires. *Studies on Voltaire in the Eighteenth Century*, 212, 83-161.
- Savatovsky, D. (1995a). Le français, matière ou discipline. *Langages*, 120, 52-77.
- Savatovsky, D. (1995b). Les savoirs de la langue: histoire et disciplinarité. *Langages*, 120, 5-9.
- Schaeffer, J.-M. (1986). Du texte au genre. Notes sur la problématique générique. In G. Genette, H.R. Jauss, J.-M. Schaeffer, R. Scholes, W.D. Stempel & K. Vietör (Ed.), *Théorie des genres* (pp. 179-205). Paris: Seuil.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Schneuwly, B. (1991). Différence entre le processus de production de trois genres: du dialogue entre les énonciateurs au texte écrit. *Repères*, 3, 45-66.
- Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Cirel* (pp. 155-173). Berne: Peter Lang.
- Schneuwly, B. (1995a). De l'utilité de la «transposition didactique». In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter, *Didactique du français* (pp. 47-62). Paris: Nathan.
- Schneuwly, B. (1995b). De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotski et l'école. *Psychologie et éducation*, 21, 25-37.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant – Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Schneuwly, B. (2002). La tâche: outil de l'enseignant. Métaphore ou concept? In J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen & M. Wirthner

- (Ed), *Les tâches et leurs entours en classe de français. Actes du 8e colloque international de la DFLM (Neuchâtel 26-28 septembre 2001)* [CD-ROM] (pp. 1-8). Neuchâtel: IRDP.
- Schneuwly, B. (2007). Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école. *Diptyque*, 10, 13-26.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-41.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1998). A la recherche du coupable. Métalangage des élèves dans la rédaction d'un récit d'énigme. *Recherches*, 28-29, 112-132.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (avec la collaboration de S. Aeby Daghé, D. Bain, S. Canelas Trevisi, G. Sales Cordeiro, R. Gagnon, M. Jacquin, C. Ronveaux, T. Thévenaz-Christen, S. Toulou) (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: PUR.
- Schneuwly, B., Dolz, J. & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Ed.), *Les méthodes de recherche en didactique. Actes du Premier séminaire international de juin 2005* (pp. 175-189). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Schneuwly, B. & Thévenaz, T. (2006). *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Schreuer-Halmes, B. (1992). Utiliser la presse au cours de français. *Enjeux*, 25, 15-27.
- Schubauer-Leoni, M.-L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Ed), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). Bruxelles: De Boeck.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (Ed.) (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.
- Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Soussi, A. (1995). *Comment lisent-ils en sixième? ou Une observation des compétences et des stratégies en compréhension de l'écrit chez les élèves romands de sixième*. Neuchâtel/Lausanne: IRDP/Loisirs et pédagogie.
- Starobinski, J. (1970). *Le style de l'autobiographie*. *Poétique*, 3. Paris: Seuil.
- Starobinski, J. (1989). Le fusil à deux coups de Voltaire. In J. Starobinski,

- Le remède dans le mal. Critique et légitimation de l'artifice à l'âge des Lumières* (pp. 123-144). Paris: Gallimard.
- Tardif, J. (1990). Les retombées de la psychologie cognitive dans les recherches en lecture. *Cahiers scientifiques de l'Acfas*, 71, 11-31.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- Tauveron, C. (2000). Pour une mise en résonance des textes littéraires à l'école. *Langage & pratiques*, 25, 42-52.
- Tauveron, C. (Ed.) (2001a). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris: INRP.
- Tauveron, C. (2001b). Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/ interprétation: un autre «drame très parisien». In C. Tauveron (Ed.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (pp. 5-24). Paris: INRP.
- Tauveron, C. (Ed.) (2002). *Lire la littérature à l'école: pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM2*. Paris: Hatier.
- Tauveron, C. (2003). Des vertus homéopathiques de la littérature. *Langage & pratiques*, 31, 36-49.
- Tenorth, H.E. (1999). Unterrichtsfächer – möglichkeit, rahmen und Grenze. In F. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Ed.), *Das Schulfach als handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung Zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (pp. 191-207). Köln: Bölaue Verlag.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine. A. (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- Thaker, C. (1967). Son of Candide. *Studies on Voltaire*, 58, 1515-1531.
- Thévenaz-Christen. T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Thévenaz-Christen, T. (2008). Au cœur de la forme scolaire, la discipline. L'exemple du français parlé. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(2), 299-324.
- Trenard, J. (1979). Voltaire et Rousseau dans l'enseignement français actuel. *Revue d'histoire littéraire de la France*, 79, 457-479.
- Van Dijk, T. (1984). Macrostructures sémantiques et cadres de connaissances dans la compréhension du discours. In G. Denhière (Ed.), *Il était une fois...compréhension et souvenir de récits* (pp. 49-84). Lille: Presses universitaires de Lille. (Original publié 1977)

- Vandendorpe, C. (1992). L'enseignement de la littérature aujourd'hui. *La lettre de l'Association DFLM*, 10, 3-4.
- Veck, B. (1997). *L'œuvre intégrale au lycée*. Paris: INRP.
- Veck, B. (Ed.) (1998). *Cœuvres intégrales et projet de lecture*. Paris: Bertrand-Lacoste/INRP.
- Vercruyssen, J. (1977). Les enfants de Candide. In J. Macary (Ed.), *Essays on the age of enlightenment in honor of. Ira O. Wade* (pp. 369-376). Genève/Paris: Droz.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études* (tome I). Paris: Honoré Champion.
- Verrier, J. (1994). De l'enseignement de la littérature à l'enseignement de la lecture. In D. Coste (Ed.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)* (pp. 159-174). Paris: Crédif-Hatier.
- Viehweger, D. (1990). Savoir illocutoire et interprétation des textes. In M. Charolles, S. Fisher & J. Jayez (Ed.), *Le discours: représentations et interprétations* (pp. 41-51). Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Vygotski, L.S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Ed.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 95-117). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé (Original publié 1935)
- Vygotski, L.S. (2003). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris: Les Editions sociales /La Dispute / SNEDIT. (Original publié en 1935)
- Weiss, J. & Wirthner, M. (1991). Enseignement du français ce qu'en disent les enseignants de première et deuxième année primaire. In J. Weiss & M. Wirthner (Ed.), *Enseignement du français: premiers regards sur une rénovation* (pp. 97-107). Cousset: DelVal.
- Weiss, J. (1976). *L'enseignement de la lecture en Suisse romande. Résultats de la recherche, conclusions psychopédagogiques et propositions pratiques. Rapport élaboré à l'intention de la Conférence des chefs de service et directeurs de l'enseignement primaire de la Suisse romande et du Tessin*. Neuchâtel: IRDP.
- Weiss, J. (1991). Modèle développemental et inférentiel de l'apprentissage de la lecture. In J. Weiss & M. Wirthner (Ed.), *Enseignement du français: premiers regards sur une rénovation* (pp. 245-263). Cousset: DelVal.
- Wirthner, M. & Schneuwly, B. (2004). Variabilité et contrainte dans la construction des significations d'un objet d'enseignement: l'effet d'un outil pour enseigner le résumé d'un texte informatif. In C. Moro & R. Rickenmann (Ed.), *Situation éducative et significations* (pp. 107-133). Bruxelles: De Boeck.

Wirthner, M. (2006). *La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.

SOURCES

- Addor, G. (1940). La Commission pour le choix de Lectures destinées à la jeunesse aux bibliothèques scolaires et populaires et au Bulletin bibliographique. *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, 70-84.
- Bron, C. (1974). Dix ans de lecture suivie dans le canton de Neuchâtel. Etudes pédagogiques. *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, 92-106.
- Delaloye, J. (1928). L'enseignement de la langue française. *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, 153-160.
- Devaud, E. (1928). Quelques réflexions sur l'enseignement de la lecture au cours supérieur de l'école primaire. *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, 161-176.
- Devaud, E. (1936). La lecture silencieuse aux degrés intermédiaires et supérieurs primaires. *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, 111-132.
- Fix-Combe, N. (2003). *Français 3^e. Séquences et expression*. Paris: Belin.
- Guéchet, M. (1907). *Deuxième livre de lecture expliquée. Livre du maître*. Paris: Hachette.
- Julier, A. (1940). Des bibliothèques scolaires. *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, 55- 70.
- Mercier, H. (1910). L'année littéraire. *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, 83-108.
- Mercier, H. (1911). La lecture expliquée. *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, 195-209.
- Voltaire (2002). *De l'horrible danger de la lecture*. Ferney-Voltaire: Atelier du livre du Centre international d'étude du XVIII^e siècle.
- Voltaire (2002). *Candide ou l'Optimisme (Notes, questionnaires et synthèses par I. de Lisle)*. Paris: Hachette.

ANNEXES

ANNEXE I: CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

D'une manière générale, il faut considérer les remarques concernant les indices prosodiques comme la réaction du transcripteur à ce qui lui semble remarquable étant donné l'environnement verbal, c'est-à-dire «marqué» ou, autrement dit, contrastant avec ce qui précède immédiatement. La remarque est valable également, en l'état actuel, pour tout ce qui est ressenti comme pause ou silence.

/, //	pause
0»	silence de 0 seconde
;;:	allongement vocalique
(mot?)	mot probable
(mot / pot)	hésitation entre deux mots proches
mot(s)	hésitation à l'écoute / au co-texte à déterminer le
nombre	
X	incompréhensible (X = 1 syllabe)
H	auto-interruption nettement audible
confirmation, etc.)	intonation montante (questions, demandes de
<u>xxx</u>	chevauchements
<u>xxx</u>	
(texte)	remarques prosodiques, descriptions gestuelles, notations diverses du point de vue de la transcription. Lorsque c'est nécessaire, on notera le début et la fin de l'empan concerné par un #.
MAJUSCULES	augmentation d'intensité sonore (emphase,
incises...)	
<i>PETITES MAJUSCULES ITALIQUES:</i>	diminution d'intensité sonore (apartés, incises...)
0:00:00	timing sur la bande vidéo
take 0	prise de vue 0
él, élx, ély	désignation d'un élève, spécifié garçon ou fille
éls	désignation de plusieurs élèves
E	désignation de l'enseignante

Les descriptions gestuelles et contextuelles concernent: la mimique corporelle et faciale significative (ironie, étonnement, colère, satisfaction, emphase à travers le regard ou des hochements de tête, «pointings», etc.) accompagnant les énoncés des interlocuteurs; les déplacements significatifs de l'enseignant et des élèves (déplacement vers le tableau noir, vers les élèves, etc.); les gestes de l'enseignant et des élèves (écriture/lecture au tableau noir/rétro-projecteur/cahier, présentation de transparents déjà prêts, soulignements et corrections au tableau noir/ rétro-projecteur, distribution de feuilles d'exercices, etc.); les changements d'organisation du travail en classe (par groupe, individuel); l'intervention de facteurs externes (le moment de la cloche, l'arrivée de quelqu'un).

ANNEXE II: SYNTHÈSE DES OBSERVATIONS

Situation 0: *De l'horrible danger de la lecture* de Voltaire

La séquence conduite par Sarah, Julie et Maud sur le texte de Voltaire intitulé *De l'horrible danger de la lecture* n'était pas prévue dans le dispositif initial. Elle a pour origine la volonté des enseignantes, à l'instigation de Julie de soumettre aux élèves un premier texte de Voltaire avant d'aborder la lecture de *Candide* permettant une confrontation au procédé de l'ironie utilisé par Voltaire. Maud lors d'un entretien informel a également rappelé la volonté de choisir un texte plus court de genre divers pouvant répondre à une exigence du dispositif de recherche (cf. situation 3).

Elle a donné lieu à 6 périodes d'enseignement entre le 22 février et le 1^{er} mars. Celles-ci se répartissent de la manière suivante:

- classe de Sarah: 3 périodes allant du 22 février (2 périodes) au 1^{er} mars (1 période)
- classe de Julie: 2 périodes allant du 22 (1 période) au 23 février (1 période)
- classe de Maud: 1 période le 22 février

Toutes les périodes données par les enseignantes ont fait l'objet d'un enregistrement audio et vidéo à l'exception de la deuxième période du 22 février dans la classe de Sarah qui a fait l'objet d'un enregistrement audio seulement.

Situation 1: *Candide ou l'optimisme* de Voltaire

La lecture de *Candide* dans les classes de Sarah, Julie et Maud a donné lieu à 40 périodes d'enseignement entre le 22 février et le 12 mai:

- classe de Sarah: 9 périodes du 5 avril au 12 mai 2005. Toutes, sauf la dernière période consacrée à la rédaction d'une note critique de lecture sur *Candide*, ont été filmées;

- classe de Julie: 17 périodes du 4 mars et le 3 mai 2005. Douze leçons ont été filmées et 5 ont fait l'objet de reconstitution détaillée sur la base des notes de l'enseignante;
- classe de Maud: 14 périodes du 22 février au 3 mai 2005. Douze leçons ont été filmées, une leçon a été reconstituée sur la base des notes de l'enseignante, la dernière période consacrée à la rédaction d'un texte sur la lecture sur *Candide* n'a pas été filmée.

Situation 2: *Le Cri de la Mouette*

Sarah, Julie et Maud ont consacré 12 périodes d'enseignement à la lecture du *Cri de la Mouette* d'E. Laborit entre le 3 et le 31 mai. Ces périodes se répartissent de la manière suivante:

- classe de Sarah: 4 périodes du 24 au 31 mai. Toutes ont été enregistrées.
- classe de Julie: 3 périodes du 10 au 20 mai. La période donnée par Julie le 17 mai a fait l'objet d'une reconstitution.
- classe de Maud: 4 périodes entre le 3 et le 23 mai. Toutes ont été enregistrées.

Situation 3: Chronique de Jacques Pilet

L'éditorial de Jacques Pilet paru dans l'Hebdo a donné lieu à 6 périodes d'enseignement dans les classes de Sarah, Julie et Maud selon la répartition suivante:

- classe de Sarah: 2 périodes le 17 mai, enregistrées.
- classe de Julie: 2 périodes le 9 mai, enregistrées.
- classe de Maud: 2 périodes le 9 mai, enregistrées.

Situation 4: *La fée carabine*

La séquence conduite dans la classe de Muriel s'est étendue sur 7 périodes du 4 avril au 28 mai, qui ont été enregistrées.

ANNEXE III: EXEMPLE DE SYNOPSIS

Synopsis de séquence d'enseignement		<i>Le Cri de la Mouette</i>	
Enseignante: Julie	Canton: VD		
Classe: 9	Niveau : PG		
Leçons	1	2	3
données	10.05.05	17.05.05	20.05.05
enregistrées	x	non enregistrée	x
transcrites	x	non enregistrée	x

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
1	1/3 1'10-43'30 42'20			Discussion thématique à propos des chapitres 1 à 9: Discussion thématique à propos des chapitres 1 à 9: les difficultés intervenant dans le développement de la personnalité d'un enfant sourd
1-0	DOMICILE I	I	<i>Cri de la Mouette</i> Ch. 1 à 9	Lecture à domicile des chapitres 1 à 9
1-1-0	DOMICILE I	I	<i>Cri de la Mouette</i> Ch. 1 à 9	► Lire à domicile les chapitres 1 à 9 et trouver cinq situations permettant de dire quelles sont les épreuves majeures que l'enfant sourd rencontre dans son développement E a demandé aux és de répondre à la question suivante: quelles épreuves majeures l'enfant sourd rencontre-t-elle dans son développement en demandant de donner cinq situations précises où l'on voit cette difficulté.
1-1	1/3 0'00-5'00; 7'30-35'00 32'30	Q	<i>Cri de la Mouette</i> Ch. 1 à 9	Analyse thématique dans les chapitres 1 à 9: les difficultés intervenant dans le développement de la personnalité d'un enfant sourd
1-1-1	0'00-5'00; 7'30-35'00 32'30	Q	<i>Cri de la Mouette</i> Ch. 1 à 9	► Trouver cinq situations permettant de dire quelles sont les épreuves majeures que l'enfant sourd rencontre dans son développement
0	1/3 0'00-1'10 1'10 M	M		<i>Mise en route de la leçon</i>

1-1-1-1	1/3 1'10-2'00 0'50	Q	<i>Cri de la Mouette</i> Ch. 1 à 9	E rappelle la question: quelles épreuves majeures l'enfant sourde rencontre-t-elle dans son développement en demandant de donner cinq situations précises où l'on voit cette difficulté
0 Devoirs	1/3 2'00-5'00			<i>E donne à lire les chapitres 11 à 18 et dicte la nouvelle question liée à l'adolescence: en quoi l'adolescence de l'auteur peut-elle apparaître comme normale? quels éléments en font une crise aigüe. Elle annonce que pour vendredi qui vient la lecture sera finie</i>
1-2	1/3 5'00-7'30 2'30	Q	<i>Cri de la Mouette</i> Ch. 1 à 9	Formulation d'appréciations personnelles sur le texte
1-2-1	1/3 7'30-35'00	Q	<i>Cri de la Mouette</i> Ch. 1 à 9	<p>► Faire part de ses réactions à la lecture des chapitres 1 à 9 du <i>Cri de la Mouette</i>.</p> <p>E demande si quelqu'un a tout lu. Ce n'est le cas que d'un é. Sar fait un lien avec sa lecture personnelle la métaphysique des tubes d'A. Nothomb et E relève qu'il s'agit de quelque chose de normal et félicite l'ély de sa remarque</p>

1-1-1-1 (suite)	1/3 7'30-35'00	Q	<i>Cri de la Mouette</i> Ch. 1 à 9	Suite à une question d'él qui demande s'ils doivent ressortir ce qui a été dit ou ce qu'ils pensent, E demande de caractériser la difficulté majeure de l'auteur: les es répondent la communication et E dit que ça reste très vague et réfère au tout premier chapitre où elle fait un tableau général à propos duquel elle demande aux es de parler de la première phase de sa vie, de ce qu'elle en dit. E relève la question du temps, repérée par un é et relève une phrase où il est question de quelque chose qui la bloque. E demande où est la difficulté majeure. A la suite d'un dialogue maïeutique, E et es parviennent à dégager 5 situations attestant d'épreuves majeures: le silence et la solitude, l'inconscience du temps, l'angoisse d'être abandonnée, la difficulté à saisir les concepts, le sentiment d'exclusion et l'absence de relation avec le père. E fait relever les surnoms que les sourds se donnent.
0	1/3 35'00-36'00	M		E relève la présence de vocabulaire scientifique dans les premiers chapitres.
1-3	1/3 36'00-43'00	Q	<i>liste des racines grecques et latines</i>	Clarification du vocabulaire
HORS CADRE	1/3 36'00-43'00	Q	<i>liste des racines grecques et latines</i>	<p>► Lire les listes de racine grecques et latines</p> <p>E fait d'abord compléter la photocopie avec la racine «logie» puis fait établir la distinction entre radical et préfixe: un radical est un mot qui a un sens, un préfixe est une indication qui oriente le sens du mot. O devoir 1/3 M liste des racines grecques et latines</p> <p>E demande de donner un exemple de mot avec les différentes racines grecques et latines.</p>

1-3-1	1/3 43'00-43'30 0'30	Q	<i>Cri de la Mouette</i>	Etablir le sens du mot orthophonique
HORS CADRE	1/3 43'30-44'34 1'04	Q	<i>liste des racines grecques et latines</i>	<i>Lire les listes de racine grecques et latines E précise le rôle du tiret et signale que ces éléments figuraient dans les pages brunes de l'ancien dictionnaire et précise que le fait de savoir ces radicaux permet de comprendre même un texte difficile.</i>
Passage de la leçon 1 (10.05.05) à la leçon 2 (17.05.05) non enregistrée en raison d'un problème technique				
2	Leçon restituée			Discussion thématique à propos des chapitres 10 à 18: les éléments caractérisant une adolescence normale et une crise aigüe
2-0	DOMICILE	I	<i>Cri de la Mouette</i> Ch. 10 à 18	Lecture à domicile des chapitres 10 à 18
2-0-0	DOMICILE	I	<i>Cri de la Mouette</i> Ch. 10 à 18	► Lire à domicile les chapitres 10 à 18 et trouver les éléments relevant d'une adolescence normale et ceux relevant d'une crise aigüe
2-1	Leçon restituée	Q	<i>Cri de la Mouette</i> Ch. 1 à 9	Analyse thématique dans les chapitres 10 à 18: les éléments caractérisant une adolescence normale et une crise aigüe
2-1-1	leçon restituée	Q	<i>Cri de la Mouette</i> Ch. 10 à 18	► Trouver les éléments caractérisant une adolescence normale et une crise aigüe en fonction de 7 rubriques
Passage de la leçon 2 (17.05.05) non enregistrée en raison d'un problème technique à la leçon 3 (20.05.05)				

2-2	3/3 0'00-26'30 26'30	Q	<i>Cri de la Mouette</i> Ch. 10 à 18	Explication des procédures pour repérer et classer les éléments de réponse
2-2-1	3/3 0'00-5'30 5'30	Q	<i>Cri de la Mouette</i> Ch. 10 à 18	<p>► Expliciter la méthode employée pour repérer et classer les éléments caractérisant une adolescence normale et une crise aigüe</p> <p>E dit qu'elle revient sur la deuxième partie puisqu'ils n'avaient pas vraiment achevé le travail. E dit qu'elle va expliquer un peu comment on devrait travailler face à ce genre de tâche en soulignant que c'est une question de méthode. E relève qu'il vaut mieux noter ce qu'on fait et le signaler au fil de la lecture en reformulant les mots du texte ce qui est davantage un travail de vocabulaire impliquant de traduire cela en éléments abstraits qui reflètent le contenu.</p>
0	3'30-4'32 1'02			<i>E fait rappeler les sept rubriques: la famille, la société, l'école, soi-même, le travail, avec l'autre, avec les institutions</i>
2-1-2 (suite)	3/3 0'00-5'30 5'30	Q	<i>Cri de la Mouette</i> Ch. 10 à 18	<p>► Expliciter la méthode employée pour repérer et classer les éléments caractérisant une adolescence normale et une crise aigüe</p> <p>E demande aux és ce qu'elle a fait et dit qu'elle a fait un tableau reprenant adolescence normale et crise aigüe qu'elle a croisé avec les 7 rubriques.</p>
2-1-3	3/3 5'30-		Fiche de l'enseignante	► Lire les éléments reformulés et classés par l'enseignante caractérisant une adolescence normale et une crise aigüe

2-1-3-1	3/3 5'30-16'00 10'30	Q	Fiche de l'enseignante	E lit avec les es en soulignant qu'ils doivent annoter les marges, faire quelque chose avec le livre.
2-1-3-2	3/3 16'00-26'30 11'30	I	Fiche de l'enseignante	E laisse les es lire individuellement les éléments concernant la crise aigüe. Sol demande comment E a pu déterminer qu'il s'agissait d'une crise aigüe. E dit que son critère a été la volonté de faire mal. Sol dit que ce n'est pas un critère théorique et E lui répond qu'il n'y a pas besoin de théorie. Edo pose plusieurs questions sur le sens d'ostracisme et E dit que le mot renvoie à ségrégation. Edo ajoute que le fait d'être muette est un problème lors de l'arrestation par la police et E dit qu'elle n'est pas muette mais que c'est difficile de faire passer le message.
0	3/3 26'00-26'30 0'30	M		<i>E institutionnalise ce type de démarche préalable pour une composition ou une analyse de texte.</i>
0 insert	3/3 26'30	Q		<i>Suite à une question d'é, E dit qu'elle va s'occuper des compositions pendant le weekend et qu'elle n'est pas sûre que toutes soient rentrées.</i>
3	3/3 27'00-38'00 11'00		<i>Cri de la Mouette</i> Ch. 19 à 27	Discussion thématique à propos des chapitres 19 à 27: les voies vers l'intégration
3-0	DOMICILE	I	<i>Cri de la Mouette</i> Ch. 19 à 27	Lecture à domicile des chapitres 19 à 27
3-0-0	DOMICILE	I	<i>Cri de la Mouette</i> Ch. 19 à 27	► Lire à domicile les chapitres 19 à 27 et dégager les voies vers l'intégration

3-1	3/3 27'00-39'30 11'00	Q	<i>Cri de la Mouette</i> Ch. 10 à 18	Analyse thématique: les voies vers l'intégration
3-1-1	3/3 27'00-38'00 11'00	Q	<i>Cri de la Mouette</i> Ch. 10 à 18	►Dégager les voies vers l'intégration E signale qu'il y en a au moins quatre: le théâtre, la relation à l'autre (E ajoute ensuite aux autres), la formation et E fait relater l'épisode du bac, l'indépendance financière, la relation aux autres et à la société.
3-1-2	3/3 38'00-39'30	I	Article sur E Laborit	►Lire rapidement l'article consacré à la traductrice d'E. Laborit E fait circuler un article sur la traductrice d'E. Laborit.

ANNEXE IV: DE L'HORRIBLE DANGER DE LA LECTURE DE VOLTAIRE

SÉANCE 6

Argumenter par l'ironie



François-Marie Arouet
dit **Voltaire**
[1694-1778]

Poète, auteur de théâtre, essayiste, il est surtout connu pour ses textes satiriques et ironiques. Grand lecteur des Mille et une nuits, conte oriental traduit au début du XVIII^e siècle, Voltaire déguisa souvent ses critiques qu'il faisait de son époque.

Du palais de la stupidité...

Comme ainsi soit que Saïd Effendi, ci-devant ambassadeur de la Sublime-Porte¹ vers un petit État nommé Frankrom, situé entre l'Espagne et l'Italie, a rapporté parmi nous le pernicieux² usage de l'imprimerie, ayant consulté sur cette nouveauté nos vénérables frères les cadis et imams³ de la ville impériale de Stamboul⁴, et surtout les fakirs connus par leur zèle contre l'esprit, il a semblé bon à Mahomet et à nous de condamner, proscrire, anathématiser⁵ ladite infernale invention de l'imprimerie, pour les causes ci-dessous énoncées.

1. Cette facilité de communiquer ses pensées tend évidemment à dissiper l'ignorance, qui est la gardienne et la sauvegarde des États bien policés⁶.

2. Il est à craindre que, parmi les livres apportés d'Occident, il ne s'en trouve quelques-uns sur l'agriculture et sur les moyens de perfectionner ces arts mécaniques, lesquels ouvrages pourraient à la longue, ce qu'à Dieu ne plaise, réveiller le génie de nos cultivateurs et de nos manufacturiers, exciter leur industrie, augmenter leurs richesses, et leur inspirer un jour quelque élévation d'âme, quelque amour du bien public, sentiments absolument opposés à la sainte doctrine.

3. Il arriverait à la fin que nous aurions des livres d'histoire dégagés du merveilleux qui entretient la nation dans une heureuse stupidité. On aurait dans ces livres l'imprudence de rendre justice aux bonnes et aux mauvaises actions, et en recommander l'équité et l'amour de la patrie, ce qui est visiblement contraire aux droits de notre place. [...]

Donné dans notre palais de la stupidité, le 7 de la lune de Muharem, l'an 1143 de l'hégire⁷.

Voltaire, « De l'horrible danger de la lecture », *Nouveaux mélanges*, 1765.

1. Sublime-Porte: nom donné au gouvernement de l'empire turc.

2. Pernicieux: dangereux.

3. Imam: chef religieux musulman.

4. Stamboul: actuelle Istanbul.

5. Anathémiser: condamner avec violence, maudire.

6. Policé: civilisé.

7. Hégire: calendrier musulman dont le début correspond à la fuite de Mahomet (année 622 de l'ère chrétienne).

ANNEXE V: «LA DICTATURE DÉLIVRE L'HOMME» DE JACQUES PILET

LA CHRONIQUE DE JACQUES PILET



MONDE L'HEBDO 2 DÉCEMBRE 2004

27

« LA DICTATURE DÉLIVRE L'HOMME »

Le tintamarre religieux qui s'est emparé de la planète donne le vertige. On a envie de crier: «Assez! Arrêtez ces prières!» La «guerre des civilisations» se propage partout. Dans le sillage des croisés américains et des barbus fanatiques, les Européens s'excitent soudain sur la question de l'islam, comme si celle-ci était nouvelle, urgente et dramatique. Ne sommes-nous pas manipulés par quelques tireurs de ficelle habiles à instrumentaliser les religions?

Le grand écrivain hongrois Imre Kertész, Prix Nobel de littérature, ose une réflexion dérangeante. Rescapé d'Auschwitz, il n'en finit pas de s'interroger sur les raisons profondes qui ont amené l'humanité à ce degré d'horreur.

Il constate que ce crime a ses racines dans une culture chrétienne. Mais le christianisme n'est pas allé jusqu'au bout de l'analyse sur ses compromissions avec le totalitarisme.

KERTESZ VOIT UN LIEN ENTRE LA RELIGION et la dictature. Il le note chez les nazis qui orchestraient leurs rites comme un culte, qui purent compter sur le silence complice de l'Église catholique, chez les stalinienis aussi qui reprenaient dans leur système des éléments familiaux aux orthodoxes, comme l'autocritique ou l'exaltation des martyrs.

On peut tirer le fil et voir ce qui se passe aujourd'hui. L'autoritaire Poutine peut compter sur l'appui des popes, plus soucieux de la «sainte Russie» que des droits populaires. Il y a bien sûr le cas caricatural de l'Iran où un clan de mollahs se maintient au pouvoir au nom de la défense de l'islam. On peut même aller jusqu'en Afrique où le président de la Côte d'Ivoire qui, pour gouverner sans partage, évoque sa mission divine, entraîné par sa femme, membre active d'une secte protestante basée à Atlanta.

Imre Kertész précise sa pensée dans une interview au *Tagesanzeiger*. Il avance cette thèse: «La dictature délivre l'homme. Elle le délivre de lui-même. Parce qu'elle abolit l'individu. Disons-le franchement: c'est pour l'homme un grand soulagement.» L'écrivain de Budapest, qui n'a jamais frayé avec le communisme, est bien placé pour expliquer le phénomène: «Ce n'est pas un hasard s'il y eut chez certains, après la fin de la dictature socialiste, comme une grande nostalgie. Je ne parle pas des gens qui se souvenaient que le pain était meilleur marché. Je parle de ceux qui pensaient à l'intensité de leur vie. Ils avaient connu, dans le stalinisme, un monde irrationnel et religieux. Tout autre chose que la démocratie occidentale, bâtie sur la raison, où l'on doit chaque jour trouver de nouveaux compromis.»

Ainsi Kertész suggère que l'homme, dans ses attentes profondes, au bout de ses désarrois, trouve dans un système totalitaire une forme de réconfort. D'autant plus si la dictature s'inspire de la religion. «Celui qui vit dans ce monde noir et religieux est prêt à tout, sans assumer une vraie responsabilité personnelle. C'est l'attrait terrifiant de la dictature.»

Mais, direz-vous, de quoi nous parle ce vieux monsieur pessimiste? Nous, Européens, ne sommes en rien menacés par la dictature! Il est vrai que, jamais dans l'histoire, la démocratie et la paix n'ont été mieux ancrées dans ce continent. On ne dira jamais assez le prodige de la réconciliation d'après-guerre, celui aussi de la réunification après la chute du communisme. Mais sommes-nous vraiment à l'abri des virus qui donnent des cauchemars à Kertész?

Il faut admettre que, à travers l'histoire, les Églises chrétiennes, en tant qu'institutions de pouvoir, ont bien peu nourri les rêves de liberté et de justice.

AUCUN PUTSCH NE NOUS MENACE. Mais l'obscurantisme rôde. Des partis fleurissent sur le terreau de la xénophobie: de la Pologne à la Belgique flamande en passant par la Suisse... ou la Padanie! Ces forces ont ceci de commun qu'elles se posent, pour gagner le pouvoir, en défenseurs de l'Occident chrétien.

C'est payant. Quand le monde devient compliqué et inconfortable, le besoin de se rassurer est grand. Qu'il est tentant alors de se blottir dans un club aux idées simples avec, en bruit de fond, un baragouin vaguement religieux!

Les croyants peuvent être choqués par la provocation de Kertész. Beaucoup d'entre eux sont en première ligne du combat contre les politiques de la haine. Partout et en tout temps, beaucoup ont aussi lutté contre les totalitarismes. Mais il faut admettre que, à travers l'histoire, les Églises chrétiennes, en tant qu'institutions de pouvoir, ont bien peu nourri les rêves de liberté et de justice. Aux chapitres des droits de l'homme, des guerres et des paix, leur bilan n'est pas glorieux. Pensons-y avant de jeter l'anathème sur telle ou telle autre religion. N'entrons pas dans ce jeu-là. Il mène au pire. I

ANNEXE VI: EXTRAIT DE L'UTOPIE DE TH. MORE

Vous le comprendrez facilement, si vous réfléchissez au grand nombre de gens oisifs chez les autres nations. D'abord, presque toutes les femmes, qui composent la moitié de la population, et la plupart des hommes, là où les femmes travaillent. Ensuite cette foule immense de prêtres et de religieux fainéants. Ajoutez-y tous ces riches propriétaires qu'on appelle vulgairement *nobles* et *seigneurs*; ajoutez-y encore leurs nuées de valets, autant de fripons en livrée; et ce déluge de mendiants robustes et valides qui cachent leur paresse sous de feintes infirmités. Et, en somme, vous trouverez que le nombre de ceux qui, par leur travail, fournissent aux besoins du genre humain, est bien moindre que vous ne l'imaginiez.

Considérez aussi combien peu de ceux qui travaillent sont employés en choses vraiment nécessaires. Car, dans ce siècle d'argent, où l'argent est le dieu et la mesure universelle, une foule d'arts vains et frivoles s'exercent uniquement au service du luxe et du dérèglement. Mais si la masse actuelle des travailleurs était répartie dans les diverses professions utiles, de manière à produire même avec abondance tout ce qu'exige la consommation, le prix de la main-d'œuvre baisserait à un point que l'ouvrier ne pourrait plus vivre de son salaire.

Supposez donc qu'on fasse travailler utilement ceux qui ne produisent que des objets de luxe et ceux qui ne produisent rien, tout en mangeant chacun le travail et la part de deux bons ouvriers; alors vous concevrez sans peine qu'ils auront plus de temps qu'il n'en faut pour fournir aux nécessités, aux commodités et même aux plaisirs de la vie, j'entends les plaisirs fondés sur la nature et la vérité.

Or, ce que j'avance est prouvé, en Utopie, par des faits.

Thomas More

Exploration

Ouvrages parus

Education: histoire et pensée

- Catherine Bouve: *L'utopie des crèches françaises au XIX^e siècle. Un pari sur l'enfant pauvre*. Essai socio-historique. 308 p., 2010.
- Loïc Chalmel: *La petite école dans l'école – Origine piétiste-morave de l'école maternelle française*. Préface de J. Houssaye. 375 p., 1996, 2000, 2005.
- Loïc Chalmel: *Jean Georges Stuber (1722-1797) – Pédagogie pastorale*. Préface de D. Hameline, XXII, 187 p., 2001.
- Loïc Chalmel: *Réseaux philanthropistes et pédagogie au 18^e siècle*. XXVI, 270 p., 2004.
- Nanine Charbonnel: *Pour une critique de la raison éducative*. 189 p., 1988.
- Marie-Madeleine Compère: *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. (En coédition avec INRP, Paris). 302 p., 1995.

- Jean-François Condette, Jules Payot (1859-1940). *Education de la volonté, morale laïque et solidarité. Itinéraire intellectuel et combats pédagogiques au cœur de la III^e République*. 316 p., 2012.
- Lucien Criblez, Rita Hofstetter (Ed./Hg.), Danièle Périsset Bagnoud (avec la collaboration de/unter Mitarbeit von): *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles / Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. VIII, 595 p., 2000.
- Daniel Denis, Pierre Kahn (Ed.): *L'École de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. VII, 283 p., 2006.
- Marcelle Denis: *Comenius. Une pédagogie à l'échelle de l'Europe*. 288 p., 1992.
- Patrick Dubois: *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1911)*. VIII, 243 p., 2002.
- Nadine Fink: *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale de l'espace public au monde scolaire*. XI, 266 p., 2014.
- Philippe Foray: *La laïcité scolaire. Autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*. X, 229 p., 2008.
- Jacqueline Gautherin: *Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882-1914)*. Préface de Viviane Isambert-Jamati. XX, 357 p., 2003.
- Daniel Hameline, Jürgen Helmchen, Jürgen Oelkers (Ed.): *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du colloque international des archives Institut Jean-Jacques Rousseau*. VI, 250 p., 1995.
- Rita Hofstetter: *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX^e siècle*. VII, 378 p., 1998.
- Rita Hofstetter, Charles Magnin, Lucien Criblez, Carlo Jenzer (†) (Ed.): *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19^e siècle*. XIV, 376 p., 1999.
- Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Ed./Hg.): *Science(s) de l'éducation (19^e-20^e siècles) – Erziehungswissenschaft(en) (19.–20. Jahrhundert). Entre champs professionnels et champs disciplinaires – Zwischen Profession und Disziplin*. 512 p., 2002.
- Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Ed.): *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences – Education nouvelle et Sciences de l'éducation. End 19th – middle 20th century – Fin du 19^e – milieu du 20^e siècle*. VII, 397 p., 2006.
- Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Ed.), avec la collaboration de Valérie Lussi, Marco Cicchini, Lucien Criblez et Martina Späni: *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle*. XIX, 539 p., 2007.
- Jean Houssaye: *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (1): Le triangle pédagogique*. Préface de D. Hameline. 267 p., 1988, 1992, 2000.
- Jean Houssaye: *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (2): Pratique pédagogique*. 295 p., 1988.
- Alain Kerlan: *La science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable*. Préface de N. Charbonnel. 326 p., 1998.

- Francesca Matasci: *L'inimitable et l'exemplaire: Maria Boschetti Alberti. Histoire et figures de l'Ecole sereine*. Préface de Daniel Hameline. 232 p., 1987.
- Pierre Ognier: *L'Ecole républicaine française et ses miroirs*. Préface de D. Hameline. 297 p., 1988.
- Annick Ohayon, Dominique Ottavi & Antoine Savoye (Ed.): *L'Education nouvelle, histoire, présence et devenir*. VI, 336 p., 2004, 2007.
- Johann Heinrich Pestalozzi: *Ecrits sur l'expérience du Neuhof*. Suivi de quatre études de P.-Ph. Bugnard, D. Tröhler, M. Soëtard et L. Chalmel. Traduit de l'allemand par P.-G. Martin. X, 160 p., 2001.
- Johann Heinrich Pestalozzi: *Sur la législation et l'infanticide. Vérités, recherches et visions*. Suivi de quatre études de M. Porret, M.-F. Vouilloz Burnier, C. A. Muller et M. Soëtard. Traduit de l'allemand par P.-G. Martin. VI, 264 p., 2003.
- Martine Ruchat: *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique 1874–1914*. Préface de Daniel Hameline. XX, 239 p., 2003.
- Jean-François Saffange: *Libres regards sur Summerhill. L'œuvre pédagogique de A.-S. Neill*. Préface de D. Hameline. 216 p., 1985.
- Michel Soëtard, Christian Jamet (Ed.): *Le pédagogue et la modernité. A l'occasion du 250^e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*. Actes du colloque d'Angers (9-11 juillet 1996). IX, 238 p., 1998.
- Alain Vergnion: *Pédagogie et théorie de la connaissance. Platon contre Piaget?* 198 p., 1991.
- Alain Vergnion (éd.): *Grandes controverses en éducation*. VI, 290 p., 2012.
- Marie-Thérèse Weber: *La pédagogie fribourgeoise, du concile de Trente à Vatican II. Continuité ou discontinuité?* Préface de G. Avanzini. 223 p., 1997.

Recherches en sciences de l'éducation

- Sandrine Aeby Daghé: *Candide, La fée carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. IX, 303 p., 2014.
- Linda Allal, Jean Cardinet, Philippe Perrenoud (Ed.): *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Actes du Colloque à l'Université de Genève, mars 1978. 264 p., 1979, 1981, 1983, 1985, 1989, 1991, 1995.
- Claudine Amstutz, Dorothée Baumgartner, Michel Croisier, Michelle Impériali, Claude Piquilloud: *L'investissement intellectuel des adolescents. Recherche clinique*. XVII, 510 p., 1994.
- Bernard André: *S'investir dans son travail: les enjeux de l'activité enseignante*. XII, 289 p., 2013
- Guy Avanzini (Ed.): *Sciences de l'éducation: regards multiples*. 212 p., 1994.
- Daniel Bain: *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école*. Préface de J. B. Dupont et F. Gendre. VI, 617 p., 1979.

- Jean-Michel Baudouin: *De l'épreuve autobiographique. Contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et de l'herméneutique de l'action*. XII, 532 p., 2010.
- Véronique Bedin & Laurent Talbot (éd.): *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation*. VIII, 211 p., 2013
- Ana Benavente, António Firmino da Costa, Fernando Luis Machado, Manuela Castro Neves: *De l'autre côté de l'école*. 165 p., 1993.
- Denis Berthiaume & Nicole Rege Colet (Ed.): *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Tome 1: Enseigner au supérieur*. 345 p., 2013.
- Anne-Claude Berthoud, Bernard Py: *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. 124 p., 1993.
- Dominique Bucheton: *Écritures-réécritures – Récits d'adolescents*. 320 p., 1995.
- Sandra Canelas-Trevisi: *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. 261 p., 2009.
- Jean Cardinet, Yvan Tourneur (†): *Assurer la mesure. Guide pour les études de généralisabilité*. 381 p., 1985.
- Felice Carugati, Francesca Emiliani, Augusto Palmonari: *Tenter le possible. Une expérience de socialisation d'adolescents en milieu communautaire*. Traduit de l'italien par Claude Béguin. Préface de R. Zazzo. 216 p., 1981.
- Evelyne Cauzinille-Marmèche, Jacques Mathieu, Annick Weil-Barais: *Les savants en herbe*. Préface de J.-F. Richard. XVI, 210 p., 1983, 1985.
- Vittoria Cesari Lusso: *Quand le défi est appelé intégration. Parcours de socialisation et de personnalisation de jeunes issus de la migration*. XVIII, 328 p., 2001.
- Nanine Charbonnel (Ed.): *Le Don de la Parole. Mélanges offerts à Daniel Hameline pour son soixante-cinquième anniversaire*. VIII, 161 p., 1997.
- Gisèle Chatelanat, Christiane Moro, Madelon Saada-Robert (Ed.): *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au cœur de la recherche*. VI, 267 p., 2004.
- Christian Daudel: *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*. 246 p., 1990.
- Bertrand Daunay: *La paraphrase dans l'enseignement du français*. XIV, 262 p., 2002.
- Jean-Marie De Ketele: *Observer pour éduquer*. (Épuisé)
- Jean-Louis Derouet, Marie-Claude Derouet-Besson (éds.): *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*. VIII, 385 p., 2009.
- Joaquim Dolz, Jean-Claude Meyer (Ed.): *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1 mars 1997)*. XIII, 283 p., 1998.
- Pierre Dominicé: *La formation, enjeu de l'évaluation*. Préface de B. Schwartz. (Épuisé)
- Pierre-André Doudin, Daniel Martin, Ottavia Albanese (Ed.): *Métacognition et éducation*. XIV, 392 p., 1999, 2001.
- Pierre Dominicé, Michel Rousson: *L'éducation des adultes et ses effets. Problématique et étude de cas*. (Épuisé)

- Andrée Dumas Carré, Annick Weil-Barais (Ed.): *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. VIII, 360 p., 1998.
- Jean-Blaise Dupont, Claire Jobin, Roland Capel: *Choix professionnels adolescents. Etude longitudinale à la fin de la scolarité secondaire*. 2 vol., 419 p., 1992.
- Vincent Dupriez, Jean-François Oriante, Marie Verhoeven (Ed.): *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. X, 411 p., 2008.
- Raymond Duval: *Sémiosis et pensée humaine – Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. 412 p., 1995.
- Eric Espéret: *Langage et origine sociale des élèves*. (Epuisé)
- Jean-Marc Fabre: *Jugement et certitude. Recherche sur l'évaluation des connaissances*. Préface de G. Noizet. (Epuisé)
- Monique Frumholz: *Ecriture et orthophonie*. 272 p., 1997.
- Pierre Furter: *Les systèmes de formation dans leurs contextes*. (Epuisé)
- André Gauthier (Ed.): *Explorations en linguistique anglaise. Aperçus didactiques*. Avec Jean-Claude Souesme, Viviane Arigne, Ruth Huart-Friedlander. 243 p., 1989.
- Patricia Gilliéron Giroud & Ladislav Ntamakiliro (Ed.): *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible*. 264 p. 2010.
- Michel Gilly, Arlette Brucher, Patricia Broadfoot, Marylin Osborn: *Instituteurs anglais instituteurs français. Pratiques et conceptions du rôle*. XIV, 202 p., 1993.
- André Giordan: *L'élève et/ou les connaissances scientifiques. Approche didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves*. 3^e édition, revue et corrigée. 180 p., 1994.
- André Giordan, Yves Girault, Pierre Clément (Ed.): *Conceptions et connaissances*. 319 p., 1994.
- André Giordan (Ed.): *Psychologie génétique et didactique des sciences*. Avec Androula Henriques et Vinh Bang. (Epuisé)
- Corinne Gomila: *Parler des mots, apprendre à lire. La circulation du métalangage dans les activités de lecture*. X, 263 p. 2011.
- Armin Gretler, Ruth Gurny, Anne-Nelly Perret-Clermont, Edo Poggia (Ed.): *Etre migrant. Approches des problèmes socio-culturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse*. 383 p., 1981, 1989.
- Francis Grossmann: *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Préface de Michel Dabène. 260 p., 1996, 2000.
- Jean-Pascal Simon, Francis Grossmann (Ed.): *Lecture à l'Université. Langue maternelle, seconde et étrangère*. VII, 289 p., 2004.
- Michael Huberman, Monica Gather Thurler: *De la recherche à la pratique. Eléments de base et mode d'emploi*. 2 vol., 335 p., 1991.

- Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (Neuchâtel): Connaissances mathématiques à l'école primaire: J.-F. Perret: *Présentation et synthèse d'une évaluation romande*; F. Jaquet, J. Cardinet: *Bilan des acquisitions en fin de première année*; F. Jaquet, E. George, J.-F. Perret: *Bilan des acquisitions en fin de deuxième année*; J.-F. Perret: *Bilan des acquisitions en fin de troisième année*; R. Hutin, L.-O. Pochon, J.-F. Perret: *Bilan des acquisitions en fin de quatrième année*; L.-O. Pochon: *Bilan des acquisitions en fin de cinquième et sixième année*. 1988-1991.
- Daniel Jacobi: *Textes et images de la vulgarisation scientifique*. Préface de J. B. Grize. (Epuisé)
- René Jeanneret (Ed.): *Universités du troisième âge en Suisse*. Préface de P. Vellas. 215 p., 1985.
- Samuel Johsua, Jean-Jacques Dupin: *Représentations et modélisations: le «débat scientifique» dans la classe et l'apprentissage de la physique*. 220 p., 1989.
- Constance Kamii: *Les jeunes enfants réinventent l'arithmétique*. Préface de B. Inhelder. 171 p., 1990, 1994.
- Helga Kilcher-Hagedorn, Christine Othenin-Girard, Geneviève de Weck: *Le savoir grammatical des élèves. Recherches et réflexions critiques*. Préface de J.-P. Bronckart. 241 p., 1986.
- Georges Leresche (†): *Calcul des probabilités*. (Epuisé)
- Francia Leutenegger: *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. XVIII, 431 p., 2009.
- Even Loarer, Daniel Chartier, Michel Huteau, Jacques Lautrey: *Peut-on éduquer l'intelligence? L'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive*. 232 p., 1995.
- Georges Lüdi, Bernard Py: *Etre bilingue*. 4^e édition. XII, 223 p., 2013.
- Pierre Marc: *Autour de la notion pédagogique d'attente*. 235 p., 1983, 1991, 1995.
- Jean-Louis Martinand: *Connaître et transformer la matière*. Préface de G. Delacôte. (Epuisé)
- Jonas Masdonati: *La transition entre école et monde du travail. Préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. 300 p., 2007.
- Marinette Matthey: *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. XII, 247 p., 1996, 2003.
- Paul Mengal: *Statistique descriptive appliquée aux sciences humaines*. VII, 107 p., 1979, 1984, 1991, 1994, 1999 (5^e + 6^e), 2004.
- Isabelle Mili: *L'œuvre musicale, entre orchestre et écoles*. Une approche didactique de pratiques d'écoute musicale. X, 228 p., 2014.
- Henri Moniot (Ed.): *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. (Epuisé)
- Cléopâtre Montandon, Philippe Perrenoud: *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Nouvelle édition, revue et augmentée. 216 p., 1994.
- Christiane Moro, Bernard Schneuwly, Michel Brossard (Ed.): *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. 221 p., 1997.
- Christiane Moro & Cintia Rodríguez: *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*. X, 446 p., 2005.
- Lucie Mottier Lopez: *Apprentissage situé. La microculture de classe en mathématiques*. XXI, 311 p., 2008.

- Gabriel Mugny (Ed.): *Psychologie sociale du développement cognitif*. Préface de M. Gilly. (Epuisé)
- Romuald Normand: *Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités*. XI, 260 p., 2011.
- Sara Pain: *Les difficultés d'apprentissage. Diagnostic et traitement*. 125 p., 1981, 1985, 1992.
- Sara Pain: *La fonction de l'ignorance*. (Epuisé)
- Christiane Perregaux: *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme successifs sur l'apprentissage de la lecture*. 399 p., 1994.
- Jean-François Perret: *Comprendre l'écriture des nombres*. 293 p., 1985.
- Anne-Nelly Perret-Clermont: *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Edition revue et augmentée avec la collaboration de Michèle Grossen, Michel Nicolet et Maria-Luisa Schubauer-Leoni. 305 p., 1979, 1981, 1986, 1996, 2000.
- Edo Poglia, Anne-Nelly Perret-Clermont, Armin Gretler, Pierre Dasen (Ed.): *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Etre migrant*. 476 p., 1995.
- Jean Portugais: *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. 340 p., 1995.
- Yves Reuter (Ed.): *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque organisé par THÉODILE-CREL (Lille III, 1993). XII, 404 p., 1994, 1998.
- Philippe R. Richard: *Raisonnement et stratégies de preuve dans l'enseignement des mathématiques*. XII, 324 p., 2004.
- Marielle Rispaïl et Christophe Ronveaux (Ed.): *Gros plan sur la classe de français. Motifs et variations*. X, 258 p., 2010.
- Yviane Rouiller et Katia Lehraus (Ed.): *Vers des apprentissages en coopération: rencontres et perspectives*. XII, 237 p., 2008.
- Guy Rumelhard: *La génétique et ses représentations dans l'enseignement*. Préface de A. Jacquard. 169 p., 1986.
- El Hadi Saada: *Les langues et l'école. Bilinguisme inégal dans l'école algérienne*. Préface de J.-P. Bronckart. 257 p., 1983.
- Muriel Surdez: *Diplômes et nation. La constitution d'un espace suisse des professions avocate et artisanales (1880-1930)*. X, 308 p., 2005.
- Valérie Tartas: *La construction du temps social par l'enfant*. Préfaces de Jérôme Bruner et Michel Brossard XXI, 252 p., 2008.
- Sabine Vanhulle: *Des savoirs en jeu aux savoirs en «je»*. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation. 288 p., 2009.
- Joëlle Vlassis: *Sens et symboles en mathématiques. Etude de l'utilisation du signe «moins» dans les réductions polynomiales et la résolution d'équations du premier degré à inconnue*. XII, 437 p., 2010.
- Gérard Vergnaud: *L'enfant, la mathématique et la réalité. Problèmes de l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire*. V, 218 p., 1981, 1983, 1985, 1991, 1994.

- Nathanaël Wallenhorst: *L'école en France et en Allemagne. Regard de lycéens, comparaison d'expériences scolaires*. IX, 211 p., 2013.
- Jacques Weiss (Ed.): *A la recherche d'une pédagogie de la lecture*. (Epuisé)
- Tania Zittoun: *Insertions. A quinze ans, entre échec et apprentissage*. XVI, 192 p., 2006.