

SOMMAIRE

Éditorial

Bertrand DAUNAY
Président de l'AIRDF

5

LE DOSSIER

Dix thèses de doctorat récentes présentées par leurs auteurs

• Jean-Louis DUFAYS
Avant-propos

• Séverine DE CROIX
*Comprendre et accompagner les élèves
en difficulté de lecture au début du secondaire.
Echos d'une recherche-action en didactique
de la lecture littéraire*

• Ana DIAS-CHIARUTTINI
*Emergence du débat interprétatif
dans l'enseignement de la lecture/ littérature
à l'école primaire française*

• Judith ÉMERY-BRUNEAU
*Le rapport à la lecture littéraire :
un outil épistémologique et heuristique
pour la didactique du français*

• Roxane GAGNON
*Former à enseigner l'argumentation orale :
de l'objet de formation à l'objet enseigné
en classe de culture générale*

• Marie-Pascale HAMEZ
*Les interactions entre oral et écrit
dans les démarches d'aide à l'amélioration
de textes d'élèves en sixième et en classe
d'accueil pour nouveaux-arrivants :
modèles et pratiques enseignantes*

• Kadiatou BOUADOU N'DA
*La lettre administrative et l'acte administratif
unilatéral à Abidjan : éthique et esthétique
communicationnelles*

• Nathalie LACELLE
*Modèle de lecture-spectature,
à intention didactique, de l'œuvre littéraire
et de son adaptation filmique*

• Maurice NIWESE
*Quel dispositif pour apprendre à écrire
à un public multiculturel en difficulté ?*

• Caroline SCHEEPERS
*Le travail de fin d'études,
un discours en quête d'auteur*

• Pierre SÈVE
*Avoir lu et savoir lire la littérature.
Influence de « répertoires » diversement
construits sur la réception d'un même récit
dans trois communautés interprétatives*

49

INFORMATIONS

Vie associative

Compte rendu du C.A. du 27 mai 2011

Programme de la journée du 22 octobre 2011

Équipe éditoriale :

Sandrine Aeby-Daghé, Jocelyne Cauchon, Glaïis Cordeiro, Noël Cordonier, Bertrand Daunay, Jean-François de Pietro, Micheline Dispy, Joaquim Dolz, Jean-Louis Dufays, **Jean-Louis Dumortier**, Erick Falardeau, Carole Fisher, Claudine Garcia-Debanc, Marie-Cécile Guernier, Nathalie Lacelle, Caroline Masseron, François Quet, Marielle Rispaill, Christophe Ronveaux, David Vrydaghs

L'AiRDF, rappelons-le, commémore en 2011 deux anniversaires : ses 25 ans d'existence comme association et ses 30 ans d'activité scientifique manifestée par des colloques de didactique du français (le premier s'est tenu à Lyon, en 1981, avant même la constitution officielle de notre Association). Il s'agit là d'un rappel : l'annonce de cette commémoration avait été faite lors du dernier colloque de Liège et dans la précédente *Lettre de l'AiRDF*.

Bien sûr, les bougies pourraient être allumées et aussitôt éteintes chaque année... Mais il est des anniversaires qui « parlent » plus que d'autres, qui donnent en tout cas envie d'en parler davantage : un quart de siècle ou trois décennies sont de ces durées qui semblent un peu plus tangibles, qui donnent comme une forme à un passé et forgent à elles seules la conscience d'une histoire. Ces anniversaires un peu particuliers ont suscité le désir d'un temps d'arrêt dans le flux de l'existence de notre Association, le désir d'un retour sur son histoire et, surtout, le désir d'une réflexion sur son devenir.

En effet, le Conseil d'Administration de l'AiRDF, qui a pris en charge l'organisation de cette commémoration, a souhaité non seulement célébrer le passé de l'Association, mais encore identifier, dans le travail accompli, ce qui permet de fonder l'avenir, et ouvrir à une réflexion sur le champ de la didactique du français en franchissant les limites strictes de l'Association. C'est le sens même de la journée d'étude prévue le 22 octobre 2011, qui ne sera pas l'occasion d'une vaine autocélébration, mais qui permettra de faire le point sur le développement de notre Association et du champ de recherche qu'elle a contribué et contribuera à structurer. Seront invitées des personnalités de l'Association et d'autres associations amies, pour échanger collectivement sur l'avenir de l'AiRDF et de la didactique du français, avenir qui ne peut se penser que compte tenu des ancrages historiques. Ainsi, les anciens président-es de l'AiRDF participeront à une table ronde par leur présence physique ou par un texte rédigé à cette occasion ; des chercheurs éminents du champ ou de champs de recherche proches soumettront à la discussion leur vision de la didactique du français, de son histoire comme de son avenir ; de jeunes chercheurs diront leur conception de la didactique du français et de l'Association qui veut en structurer le champ scientifique. Cette journée se terminera par une soirée conviviale dans un lieu festif, pour donner plus de place aux échanges personnels qui aident, autant que les débats épistémologiques, à structurer une communauté. Pour ceux qui ne l'auraient pas reçu, le programme de cette journée peut être consulté sur le site de l'AiRDF.

Les numéros 49 et 50 de la *Lettre* ont également été conçus dans le cadre des anniversaires de l'AiRDF : ils ne présentent pas les rubriques ordinaires pour laisser toute la place à des dossiers un peu particuliers : dans cette livraison-ci, le choix a été fait de montrer le dynamisme de notre champ en demandant à plusieurs jeunes chercheurs de présenter une recherche récente ; dans le prochain numéro, le dossier sera constitué de plusieurs écrits, représentant quelques « coups de cœur didactiques ».

Pour mieux marquer encore que cette année 2011 n'est pas seulement le temps d'un regard rétrospectif, le Conseil d'Administration de l'AiRDF a décidé d'ouvrir plusieurs chantiers, prévu par sa déclaration d'intentions (cf. la *Lettre* n° 47-48, p. 51-52) : des contacts plus étroits avec les associations de recherche d'autres didactiques, francophones et non francophones ; une réflexion sur une plus grande ouverture de l'AiRDF aux chercheurs de pays autres que ceux dont sont issus les membres fondateurs ; des propositions pour la reconstitution d'une banque de données concernant les recherches de l'AiRDF ; une redéfinition des formats du site de l'Association et de la *Lettre* (les deux devant être pensés ensemble).

Concernant la *Lettre*, il est d'ores et déjà possible d'annoncer que si des numéros thématiques seront toujours proposés, certains numéros ne seront plus thématiques mais constitués de *varia*. Ce choix résulte permettra la publication d'articles rendant compte de recherches (effectuées, en cours, voire en projet) qui n'entrent pas dans les thématiques retenues. Cela permettra aussi de faire apparaître des recherches sur des objets émergents dans notre champ. Il a été également décidé de diversifier les formes des articles : il sera possible, par exemple, à une équipe de recherche instituée de présenter ses orientations scientifiques, à un doctorant de présenter l'état d'avancement de sa recherche, à un groupe de chercheurs réunis par un projet de présenter ce dernier avant d'avoir engrangé de résultats... Ce changement de fonctionnement de la *Lettre* suppose que tous les chercheurs concernés envoient d'ores et déjà leurs articles à la revue, qui pourra les publier, s'ils sont retenus, dans un des numéros non thématiques à venir. Évidemment, chaque adhérent de l'AiRDF est toujours sollicité pour proposer une recension d'ouvrage, de thèse ou d'habilitation à diriger.

La réussite de ces divers chantiers montrera la vitalité de notre Association : c'est pour elle une responsabilité importante, dans un environnement institutionnel et scientifique qui ne manque pas, dans plusieurs pays, de fragiliser la didactique du français et, plus généralement, les recherches en éducation et en formation des enseignants.

Bertrand DAUNAY,
président de l'AiRDF

LE DOSSIER

Dix thèses de doctorat récentes présentées par leurs auteurs

AVANT-PROPOS

Le lecteur découvrant la table des matières du présent numéro pourrait s'étonner de son caractère disparate, qui tranche singulièrement avec l'habitude des numéros thématiques. Quelle unité pourrait-il y avoir entre des articles sur l'accompagnement des difficultés de lecture, sur l'analyse de l'émergence du débat interprétatif à l'école primaire, sur le rapport à la lecture littéraire, sur l'enseignement de l'argumentation orale, sur les interactions entre oral et écrit dans les classe d'accueil, sur les usages de la lettre administrative, sur la lecture-spectature, sur l'apprentissage de l'écriture aux apprenants en difficulté, sur le travail de fin d'études, sur la réception des récits à l'école primaire ? Aucune, à vrai dire, sinon celles que de purs effets du hasard ou l'imagination du lecteur y feront apparaître. C'est que le propos du présent recueil est précisément de donner à lire un échantillon de la diversité des recherches qui font vivre aujourd'hui le champ, plus bouillonnant que jamais malgré les tumultes institutionnels, de la didactique du français.

Plus exactement, notre association a souhaité donner la parole ici à dix chercheurs qui ont soutenu leur thèse de doctorat au cours des deux années écoulées. Ces dix chercheurs ne représentent certes pas l'intégralité des docteurs récemment promus, et ils ne prétendent pas non plus être les meilleurs : si tous ont vu leurs qualités saluées par les jurys qui les ont évalués, leur choix s'est fondé avant tout sur un critère de diversité nationale, modulé par la proportion des thèses soutenues dans chaque pays depuis 2009 ; c'est ainsi qu'on lira ici les échos de trois thèses françaises, de trois thèses belges, de deux thèses québécoises, d'une thèse suisse et d'une thèse ivoirienne. Tous ces auteurs, par ailleurs, ne sont pas des débutants ; certains d'entre eux ont déjà publié bon nombre d'articles, voire d'ouvrages, avant de présenter leur thèse. Pour autant, toutes les recherches dont il est fait état ici sont neuves, et à lire les articles qui les expose, on le constatera sans peine : leur intérêt, comme leur diversité, méritait largement que *La Lettre* leur consacre un numéro entier.

Jean-Louis DUFAYS

COMPRENDRE ET ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DE LECTURE AU DÉBUT DU SECONDAIRE. ÉCHOS D'UNE RECHERCHE-ACTION EN DIDACTIQUE DE LA LECTURE LITTÉRAIRE¹

Qui sont les élèves réputés « faibles » et « mauvais » lecteurs si on les considère dans leur diversité et dans leur singularité ? Comment expliquer que certains adolescents ne comprennent pas ce qu'ils lisent ? Plus précisément, que comprennent les élèves en difficulté de lecture quand ils lisent ? Quels modes de lecture mettent-ils en œuvre quand ils s'efforcent de comprendre ou d'interpréter des textes littéraires ? Quelles sont les réponses didactiques les plus adaptées aux difficultés des élèves ? Telles sont les questions qui constituent tout à la fois le moteur, la trame et le sens de la recherche doctorale dont il est question dans cette contribution.

1. UNE RECHERCHE-ACTION EN DIDACTIQUE DE LA LECTURE LITTÉRAIRE À DESTINATION DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ AU DÉBUT DU SECONDAIRE

La recherche cible les élèves présentant un déficit spécifique de la compréhension au début de l'enseignement secondaire. Elle vise une double finalité compréhensive et praxéologique : le projet de recherche est pensé en termes d'apports à l'analyse des difficultés et à l'outillage des pratiques enseignantes. Ces deux objectifs dialectiquement articulés débouchent sur une recherche qualitative, longitudinale et écologique, dont le format consiste en une recherche-action visant à accompagner, sur deux années scolaires, dix élèves identifiés en difficulté de compréhension au début du 1^{er} degré différencié² et à observer ces élèves *in situ*, dans le contexte naturel de la classe, pour les décrire qualitativement. La recherche consiste en outre en une intervention collaborative à dispositif ouvert : un programme d'accompagnement multidimensionnel a été mis au point en collaboration avec les deux enseignantes partenaires et ajusté d'une étape à l'autre en fonction des effets constatés. Le programme d'intervention mis en œuvre repose sur différentes hypothèses³ à propos des réponses didactiques qui paraissent les plus appropriées pour aider les lecteurs en difficulté. La lecture littéraire, premier postulat, peut remobiliser les élèves à l'égard de la lecture. Font aussi partie des postulats de recherche relatifs à l'aide aux lecteurs en difficulté (1) la clarification, pour l'apprenant, de la lecture en tant qu'activité et de ses propres procédures de lecteur, ainsi que (2) le développement de l'estime de soi et du sentiment de sécurité lectorale. Enfin, l'aide aux « mauvais lecteurs » passe par une clarification, pour l'enseignant, des dispositifs de problématisation des textes et d'évaluation de l'activité de compréhension des lecteurs.

Prenant pour appui sur la typologie des profils de mauvais « compreneurs » élaborée par Van Grunderbeeck et Payette (2007), l'échantillon de sujets se déploie de la façon suivante.

- Un premier groupe d'élèves rassemble les élèves **trop centrés sur les microprocessus** (qui ne sont pas tout à fait automatisés) : ceux-ci ne parviennent pas à dégager l'essentiel du texte.
- D'autres élèves **ne saisissent pas les liens sous-jacents** : c'est principalement l'inférence qui leur pose problème, en particulier lorsqu'elle se fait complexe et porte sur la globalité du texte.
- Un troisième groupe réunit des lecteurs dont la compréhension est trop globale : ils prélèvent quelques indices épars et s'aident de leurs connaissances pour élaborer un premier scénario ;

¹ Cette thèse a été soutenue le 8 février 2010 à l'Université catholique de Louvain, sous la codirection de Luc Collès et de Jean-Louis Dufays. Les autres membres du jury étaient Olivier Dezutter, Jean-Louis Dumortier et Catherine Tauveron.

² Ce degré accueille les élèves qui sortent du primaire sans avoir obtenu leur Certificat d'Etudes de base.

³ Ces hypothèses, je les partage avec l'équipe de Catherine Tauveron dont la recherche sur la lecture littéraire comme « voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture » au sein de l'enseignement fondamental a beaucoup influencé la mienne (Tauveron, 2004).

mais s'échappent fréquemment dans le *hors texte* (la lecture peut devenir parfois re-création abusive, au-delà des droits du texte).

- Enfin, des élèves comprennent relativement bien les textes qui leur sont proposés ; ils procèdent aux inférences nécessaires et dégagent aisément l'essentiel d'un texte. C'est du côté des processus métacognitifs que des déficits sont perceptibles. Ces élèves éprouvent des **difficultés à verbaliser leurs démarches et à justifier leurs propositions** par un retour circonscrit au texte (4^e groupe non repris à la typologie des chercheuses québécoises).

2. QUELQUES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

2.1. Comprendre les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire

Au terme des deux années d'accompagnement, les élèves du 1^{er} profil connaissent des cheminements variables. Le déficit d'automatisation des microprocessus tend à se maintenir, sans amélioration, chez certains élèves ; mais il s'estompe largement chez d'autres. Ce groupe d'élèves est celui qui a le plus maille à partir avec la perception du sens des tâches et des apprentissages en cours : cette difficulté se traduit par un manque de persévérance ou par un « rapport de conformité » aux consignes (Bonnéry, 2007). Les élèves de ce 1^{er} profil rencontrent en conséquence des difficultés à manifester leur compréhension, à fortiori au sein de médiations écrites formalisées. Ce sont eux aussi qui apparaissent les moins « réassurés » dans leur rapport à la lecture.

Les élèves du 2^e profil sont en évolution à tous les points de vue : non seulement, le déficit dans l'effectuation des liens sous-jacents et dans le traitement des inférences a été comblé, mais on note une familiarité plus grande avec les postures de la lecture littéraire et une plus grande flexibilité dans leur adoption. Les représentations de ces élèves à propos de l'acte de lire se sont sensiblement ajustées et complexifiées.

Les élèves du 3^e profil se caractérisent par des trajectoires différentes : le déficit de prise en compte des indices textuels pour corriger les débordements ou les errements d'une compréhension trop globale est comblé chez deux lectrices sur trois, mais il se maintient chez l'une d'elles. L'activité de lecture ne s'est que partiellement clarifiée chez ces élèves.

Enfin, les élèves du 4^e profil connaissent une évolution tout à fait significative dans leur capacité à justifier leurs propositions au départ d'indices textuels précisément sélectionnés, mais aussi dans leurs connaissances et leurs représentations de l'activité de lecture. Les avancées sur le plan de la métacognition s'accompagnent d'une évolution de la compréhension et de la capacité à manifester cette compréhension.

En définitive, les trajectoires des élèves sont aussi variables que ne l'étaient les profils de difficulté au départ. Le 1^{er} profil connaît la progression la moins marquée. Les élèves les plus en difficulté en début d'intervention semblent progresser moins significativement que les autres. Le déficit de connaissances métacognitives au départ semble ainsi freiner la progression (Rémond, 2001). À l'inverse, les élèves du 4^e profil, celui des lecteurs presque confirmés présentant une difficulté à l'égard de la métacognition, connaissent sous l'influence d'un programme d'entraînement centré prioritairement sur ces compétences-là, une forte progression tant dans le domaine de la compréhension que dans celui de la métacognition. Cet entraînement à visée métacognitive profite en outre aux élèves du 2^e profil, et, de façon plus variable, aux élèves du 3^e profil.

2.2. Accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire

2.2.1. Retour sur un 1^{er} postulat de la recherche : la lecture littéraire peut contribuer à remobiliser les lecteurs en difficulté

La fiction semble confirmée dans sa fonction d'enrôlement des élèves dans la lecture. Certains élèves semblent avoir davantage pris conscience des profits symboliques qu'ils pouvaient tirer de la lecture de la littérature – ceci n'impliquant pas qu'ils soient devenus des « gros » lecteurs.

Relativement aux différentes « catégories » de textes exploités dans le cadre des dispositifs de la recherche-action, il apparaît que la fictionnalisation d'expériences de lecteurs (dans des textes métanarratifs, des scènes et images de la lecture) constitue une alternative didactique intéressante à l'explicitation au départ de l'action propre pour amener les élèves à construire des connaissances sur la lecture et à développer la conscience des stratégies efficaces pour comprendre les textes. Les textes résistants semblent quant à eux avoir favorisé l'adoption d'une double posture de collaboration et de méfiance, d'un « rapport à la fiction » propice à la pratique du jeu de la lecture littéraire. Ils ont contribué au développement de certains processus de lecture (en particulier l'inférence). Enfin, ils ont joué un rôle favorable à l'engagement dans la lecture et dans les échanges.

Ces effets positifs paraissent toutefois conditionnés, notamment par le recours aux interactions tant avec les pairs qu'avec l'enseignant. En effet, la persévérance dans la lecture et le traitement des données inférentielles reposent, outre sur la brièveté des textes qui permet de limiter les problèmes de mémorisation dans un 1^{er} temps, sur les échanges avec les pairs et avec l'enseignant.

2.2.2. Retour sur un 2^e postulat de la recherche : l'aide aux lecteurs en difficulté passe par une clarification, pour l'apprenant, de l'(son) activité de lecture

Les moments de « retour réflexif » sur les activités menées ont eu un effet bénéfique – plusieurs élèves manifestent, en discours et en actes, des représentations (en partie) clarifiées en fin d'intervention – mais pas aussi étendu qu'escompté. Ces moments ont contribué à la clarification de la nature de l'activité de lecture dans la mesure où ils ont permis aux élèves d'identifier des difficultés de lecture et, en regard de celles-ci, des procédures qui permettent de les dépasser. Les tâches d'introspection, des écrits réflexifs pour l'essentiel (tels que l'autportrait ou l'autobiographie de lecteur/lectrice), ont débouché sur des bénéfices plus nettement perceptibles. Ces tâches ont enrôlé l'ensemble des élèves et leur ont visiblement permis d'amorcer la construction d'une image d'eux-mêmes en tant que lecteurs.

L'impact éventuellement positif des interventions à dimension métacognitive semble corrélé à l'alternance entre démarche introspective individuelle et explicitation collective des observations, ainsi qu'à l'étayage précis de l'enseignant pour rendre perceptibles les apprentissages spécifiques qui se jouent à travers elles.

2.2.3. Retour sur un 3^e postulat de la recherche : l'aide aux lecteurs en difficulté passe par une clarification, pour l'enseignant, des dispositifs de problématisation des textes et d'évaluation de la compréhension

Des dispositifs pour problématiser les textes

Tout d'abord, l'alternance entre la pratique de la lecture comme acte global et le travail, plus local, d'une opération de lecture particulière, isolée pour être amenée à la conscience, explicitée et entraînée spécifiquement, semble avoir eu un impact positif sur le plan de la perception de la nature de l'activité de lecture.

Certains des dispositifs mis en œuvre ont paru particulièrement adéquats pour stimuler l'attention des lecteurs aux indices du texte et pour développer la conscience du caractère cyclique de la lecture en tant que processus. C'est souvent la combinaison de deux dispositifs différents, proposés sur un même texte, qui s'est révélée porteuse : il s'est avéré bénéfique d'associer à une démarche de dévoilement progressif d'un récit, une activité de lecture rétroactive (cette dernière permettant de corriger les « sur-interprétations ») ou de prolonger une activité de conception d'un scénario de fin par une tâche de reformulation de l'interprétation finale. Autre tandem qui, dans les dispositifs d'aide aux lecteurs en difficulté, a semblé pertinent : le recours simultané aux échanges de classe et aux écrits de travail individuels. Arrêtons-nous un instant sur ces deux « outils ».

Du côté des interactions, le **dialogue des élèves autour du texte** a vigoureusement stimulé l'attention des élèves aux indices du texte, mais il a aussi incité ces derniers à opérer les vérifications dont ils ne ressentaient pas le besoin pour eux-mêmes. Ainsi, les échanges de classe ont, plus d'une fois, favorisé le déploiement multiple du dialogue solitaire du lecteur avec le texte. Les élèves se sont révélés davantage capables, progressivement, de partager leurs impressions et leurs hypothèses de lecture, ainsi que de coconstruire et de faire évoluer leurs interprétations. Ces effets bénéfiques des

interactions paraissent toutefois conditionnés par plusieurs paramètres : une problématisation individuelle préalable du texte par écrit – les écrits de travail personnels vont nourrir la problématisation collective et aider ensuite à la réappropriation de la parole collective – mais aussi la perception des finalités assignées aux échanges, grâce à un étayage constant de l'enseignant pour centrer l'attention des élèves sur les apprentissages visés par les interactions.

À côté des échanges entre pairs, d'autres types d'interactions se sont avérés bénéfiques au développement de l'engagement, de la clarté cognitive et de la compréhension : ce sont les **interactions avec l'adulte**. Plus précisément, l'étayage de l'adulte, qui, lors d'un entretien de type métacognitif, cherche à comprendre les conduites de lecture d'un élève sur un texte précis, semble favoriser chez le jeune lecteur la conscience des procédures efficaces pour comprendre.

Au final, on pourrait ainsi juger pertinent de développer, chez les élèves en difficulté de compréhension au début du secondaire, trois formes complémentaires de dialogues autour du texte : celui de l'élève seul, celui de collectifs d'élèves, celui de l'élève et de l'enseignant en tête à tête.

Les **écrits de travail** – divers textes personnels réalisés au cours et au terme de la lecture – ont exercé, en interaction avec les échanges, un effet bénéfique sur le développement de la compréhension chez les sujets suivis. Certes, j'ai pu observer chez certains lecteurs une difficulté récurrente dans l'activité de verbalisation écrite de la compréhension. Mais, en dépit de ces obstacles qu'il importe de ne pas méconnaître, certains écrits d'accompagnement de la lecture ont amené les lecteurs à questionner le texte, mais aussi leur lecture du texte et leur ont ainsi permis de rendre plus intelligible, pour eux-mêmes, leur propre activité de compréhension. En général, en cours de lecture, les écrits de travail gagnent à rester souples, peu contraignants dans leur forme et dans leurs consignes.

Enfin, les dispositifs didactiques mis en œuvre impliquaient un certain nombre de **tâches** centrées tour à tour sur les attitudes de compréhension (des tâches de reformulation, telle la table des matières commentée...), d'interprétation (des tâches de production d'hypothèses...), d'implication et d'appréciation (telle la tâche de présentation d'un roman pour le catalogue d'une maison d'édition...). Au terme de la lecture, les médiations stimulantes, assimilées à un projet à réaliser, ont favorisé l'engagement des élèves et stimulé leur envie de se parler du texte et d'en parler aux autres. L'inconvénient est que, bien souvent, ces médiations-là impliquent un cadrage plus étroit (en raison du prérequis relatif à la maîtrise de normes, notamment génériques). Le cumul d'opérations cognitives de haut niveau a empêché certains lecteurs de manifester (toute) leur compréhension. Ainsi, certaines tâches ont pâti d'un manque d'explicitation des visées ou d'un degré de standardisation trop élevé. D'autres, cadrées de façon diffuse, ont posé des problèmes de centration de l'attention en amont, mais ont parfois favorisé l'implication subjective des lecteurs dans les textes. Standardisation et cadrage semblent donc à penser dans des relations d'équilibrage réciproque et dans un souci de progression.

Des dispositifs pour évaluer la compréhension

Parmi les outils de recueil de données, certaines tâches – l'entretien métacognitif, le journal de lecture, les écrits introspectifs, les verbalisations orales et les diverses traces écrites collectées en cours de lecture... – se sont révélées plus pertinentes, pour recueillir des données sur la compréhension des élèves, que le questionnaire sur les pratiques de lecture, qui souffre trop des biais liés à la désirabilité et préoriente le discours que l'élève tient sur ses propres procédures. Le questionnaire de lecture s'est avéré utile lorsqu'il était complété par des médiations plus « ouvertes » ou plus « globales » de la lecture et lorsqu'il comportait des items qui amenaient le sujet à faire part de son appréciation du texte, à reformuler de façon personnelle le sens global. Les reformulations personnelles finales se sont plus d'une fois avérées nécessaires pour débusquer des problèmes de compréhension qui n'étaient pas apparus ailleurs.

Quant à l'analyse des données recueillies, elle gagne à se construire au départ d'une multiplicité de données, pour un même lecteur, relatives à un même texte (cela permet d'estomper l'effet « tâche » dans la manifestation de la compréhension) et au départ d'une multiplicité de données, pour un même lecteur, relatives à plusieurs textes différents (cela permet d'estomper l'effet « texte » dans l'évaluation des compétences de lecture ou de l'engagement dans la lecture). Elle gagne aussi à

mettre en relation les différentes composantes de l'activité du lecteur : la compréhension/interprétation, l'identification des mots, l'engagement, la métacognition et l'appréciation des textes – ceci afin d'éviter d'ériger trop vite une difficulté donnée au rang de « source unique » des faibles performances de lecture d'un élève.

Séverine DE CROIX

Université catholique de Louvain et Haute & École Léonard de Vinci
CRIPEDIS-CEDILL

BIBLIOGRAPHIE

- BONNÉRY, St. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- RÉMOND, M. (2001). De l'identification des difficultés de compréhension à l'apprentissage : parcours de recherche au cycle III. Dans Tauveron, C. (Éd.). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : INRP, pp. 115-123.
- TAUVERON, C. (2004). La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture ». Dans Tauveron, C. (Éd.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements. Actes de l'Université d'Automne*. Scéren-CRDV de Versailles/Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, pp. 56-70.
- VAN GRUNDERBEECK, N. & PAYETTE, M. (2007). Portraits de lecteurs faibles en compréhension au début du secondaire. *Repères*, 35, pp. 73-92.

ÉMERGENCE DU DÉBAT INTERPRÉTATIF DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE/LITTÉRATURE À L'ÉCOLE PRIMAIRE FRANÇAISE

Cet article présente les résultats auxquels aboutit le projet de ma thèse¹. Situé en didactique du français, les finalités de celle-ci étaient de reconstruire l'émergence du débat interprétatif (DI) au début dans années 2000 en France, de décrire précisément ses pratiques et d'analyser ses effets sur le format de la leçon de lecture/littérature à l'école.

Pour ce faire, j'ai choisi de décrire le DI comme un genre disciplinaire. Cet outil permet d'une part de situer mon objet de recherche dans l'histoire de la discipline du français (Reuter, 2004), et d'autre part d'en caractériser la dimension discursive, en me référant au *genre du discours* tel que Bakhtine (1984) le définit. J'emprunte à ses travaux la notion de transmutation qui permet de reconstruire et d'interroger les liens entre le DI et les autres débats disciplinaires. Cette notion m'a surtout permis de décrire les *solidarités* (Daunay, 2004) entre les genres métatextuels, ceux qui, comme le DI, produisent un discours sur le texte et sa lecture en classe de français. Toutefois je ne reprends ni la conception de *sous genre* (ibid.) ni celle de *genre second* (Bakhtine, ibid.) dans la mesure je ne conçois pas de hiérarchie entre les genres disciplinaires et je ne m'intéresse qu'aux effets de la *transmutation* entre ceux-ci dans la sphère scolaire. J'emprunte, par ailleurs, à Bakhtine et à Clot et Faïta (2000) la notion de *style*, qui me permet de concevoir des *styles enseignants* pour caractériser les pratiques enseignantes dans leur singularité.

¹ Celle-ci a été soutenue le 26 octobre 2010 à Lille, sous la direction de Bertrand Daunay et d'Yves Reuter. Les autres membres du jury étaient Isabelle Delcambre, Jean-Louis Dufays, Anne Jorro et Marie-Claude Penloup.

L'étude s'appuie sur les apports de la didactique du français et des disciplines de référence, les textes officiels et institutionnels, ainsi que 26 manuels scolaires et leurs guides. Mes données empiriques reposent sur un questionnaire adressé aux enseignants du cycle 3, un entretien semi-directif mené avec 12 enseignants volontaires et l'observation d'une séance pour chacune de ces classes. Par ailleurs, un questionnaire et des productions écrites d'élèves complètent les données.

La réflexion, ici présentée, s'organise en trois parties. J'aborderai tout d'abord les ruptures inhérentes au processus d'émergence. J'évoquerai ensuite les phénomènes de transmutation et de recyclage qui inscrivent le DI dans l'histoire de la discipline. Enfin, je présenterai les changements et les résistances que subit le format de la leçon de lecture/littérature.

1. LES RUPTURES

Les ruptures sont tout d'abord épistémologiques. La formalisation du genre repose sur des tournants théoriques dans les disciplines de référence, en particulier dans la théorisation de la lecture et l'intérêt porté à l'activité du lecteur qui a contribué à l'avènement de l'interprète. Le concept de littérarité (Marghescou, 2009), les théories de la réception (Jauss, 1978 ; Iser, 1985) et les approches sémiotiques modélisant un Lecteur Modèle (Eco, 1985) ont contribué à la définition d'un nouveau paradigme de la lecture et du rapport à la littérature, tournant le dos à l'auteur et au texte.

Dans le champ de la didactique, la naturalisation du concept de *la lecture littéraire* (Dufays et alii., 1996/2005) a permis de penser la relation entre le texte et le lecteur « comme un enseignable » (Daunay, 2007). Conjointement, les références des didacticiens évoluent et les formes de la discussion des salons littéraires se trouvent convoquées à côté, voire à la place de la critique littéraire, tournant ainsi le dos aux apports du structuralisme.

Les ruptures sont aussi à reconstruire dans le cadre institutionnel de l'école. Le débat est un acquis de la Rénovation du français instaurant l'oral comme un objet d'enseignement. C'est dans cette perspective que Dolz et Schneuwly (1998) modélisent le débat, conçu alors comme un « genre formel » de l'oral. Je m'écarte de cette approche, considérant que dans les années 1990 le débat est devenu une modalité pour construire des savoirs disciplinaires et non exclusivement discursifs. Je considère que chaque débat scolaire mobilise un genre discursif et des savoirs qui varient en fonction du champ disciplinaire dans lequel il s'inscrit.

Toutefois, le débat ne reçoit pas dans tous les champs disciplinaires le même écho. S'il est au fondement de l'éducation civique et de la rénovation des disciplines scientifiques et du français, il faut reconnaître qu'en histoire il suscite une certaine réticence. Il en est de même dans la discipline philosophie dont l'enseignement se démocratise à travers diverses expériences pour initier les enfants à la pensée philosophique. Ce faisant nombre de formes de débats émergent, notamment autour de la littérature de jeunesse initiant des débats en éducation civique, ou contribuant à formaliser une approche du débat à visée philosophique (DVP). En français diverses formes d'interactions – telles que les *cercles de lecture* (Terwagne & alii, 2006) – et plusieurs formes de débats apparaissent, se concurrencent et s'articulent.

2. CONTINUITÉ, TRANSMUTATION ET RECYCLAGE

Le processus d'émergence du genre DI est à situer dans la continuité d'une certaine approche de la métatextualité à l'école où la parole de l'élève constituait déjà une valeur ajoutée (Poslaniec, 1990), où le questionnement du texte importait plus que la réponse au texte. L'histoire de la discipline montre que certaines propositions didactiques : l'explication de texte collective (Béguin, 1982) ; la lecture minutieuse (Aron, 1987) constituent des étapes de l'évolution du français propices à la formalisation du DI, même si celui-ci est associé à une seule configuration de cette discipline où la littérature est conçue comme une discipline à part entière dans le premier degré de l'école française.

Par ailleurs les modèles didactiques du DI éclairent une modélisation plurielle. Dans le modèle issu des travaux croisés de Rémond (2001) et Quet (2001) le genre DI contribue à l'enseignement de la compréhension et valorise l'expression des processus d'élaboration du sens du texte. Dans le modèle de Tauveron (2004), le DI est un genre de l'enseignement de la culture littéraire et participe à la formalisation d'un modèle de la lecture du texte littéraire. Il s'apparente à un débat spéculatif,

portant sur la pluralité des interprétations et se différencie du débat délibératif qui ressemble au DI du modèle précédent. Ces deux modélisations en tension, ainsi qu'une conception du DVP fusionnent dans la conception du modèle prescrit par les programmes de 2002 et les documents d'accompagnement qui vont suivre. Le DI peut alors apparaître comme un genre de la métatextualité fusionnant de nombreuses formes d'interactions métatextuelles. Dans sa tentative de différencier toutes les formes d'interactions de la classe de littérature, Joole (2006) conçoit que ces distinctions sont fragiles, les formes de débats pouvant s'imbriquer les unes dans les autres.

Les manuels scolaires poursuivent dans leur majorité cette approche plurielle du DI. Dans ces derniers, le changement qu'opère le genre sur le questionnement est plus ou moins identifiable : les échanges entre élèves sont plus recommandés qu'auparavant et le questionnement se concentre sur les éléments de l'histoire et l'expression de réactions, plutôt que sur le texte lui-même.

3. L'ÉVOLUTION DU FORMAT DE LEÇON DE LECTURE-LITTÉRATURE

L'analyse de cette évolution porte sur plusieurs éléments de description de la leçon. Tout d'abord, en croisant mes résultats avec ceux de Marchand (1971) et Mauffray (1995), il apparaît que les élèves s'expriment davantage lors des DI qu'ils ne le faisaient auparavant. L'analyse des postures énonciatives montre que les enseignants favorisent des échanges intersubjectifs, désignent explicitement leurs élèves et s'impliquent davantage à travers le déictique *je*. Dans certaines classes, des interactions entre élèves, à travers l'expression d'aide, d'accord et de désaccord sont observables, toutefois l'enseignant demeure leur interlocuteur privilégié.

Conjointement l'analyse de la structuration du métatexte éclaire trois gestes qui me semblent déterminants et caractéristiques des pratiques observées. En premier, les gestes évaluatifs qui éclairent des réajustements en continu et notamment des tâches qui s'imposent au fur et à mesure de la séance de DI, certaines constituent de véritables détours du texte et de la séance de lecture. Ce sont des tâches que je nomme *régulatrices* afin de les différencier des tâches *structurantes*, celles qui participent à l'élaboration du métatexte : l'émission des hypothèses, la suite du texte, le traitement des inférences, la reconstitution d'un texte puzzle, etc. Les premières étaient déjà observables dans les leçons de 1971 et de 1995 et ne sont pas systématiques dans toutes les classes en 2007. Elles dépendent, d'après moi, autant de la situation de lecture que du style de chaque enseignant. Le second geste est lié aux modalités de gestion des interactions et concerne la confrontation des énoncés des élèves qui n'apparaissait pas dans les leçons de référence antérieures. Enfin, les gestes de validation des énoncés éclairent un résultat important de mes observations puisque l'erreur interprétative acquiert difficilement un statut de *dysfonctionnement à valeur didactique* (Reuter, 2005), elle peut être traquée, sans être traitée ou au contraire favorisée et même valorisée.

L'analyse des tâches met en valeur le processus de recyclage d'activités existantes tels que les questionnaires de lecture, les animations-lecture, les manipulations de texte, etc. Le discours des enseignants sur ce processus montre qu'il ne concerne pas de façon systématique des pratiques anciennes qui évoluent sous l'impulsion du DI, mais des *genres d'activité* existant dans l'histoire de la discipline auxquels les enseignants se réfèrent pour la première fois et pour inaugurer une pratique du DI.

Enfin, l'étude des performances discursives des élèves éclairent trois activités discursives récurrentes dans les classes observées : le discours paraphrastique pour les nombreuses reformulations et citations du texte ; le discours hypothétique et le discours argumentatif. Par ailleurs, à partir de l'analyse du contenu de ce discours métatextuel quatre modalités de lecture en situation de DI peuvent être identifiées, éclairant des dimensions scolaires des processus de la lecture du texte littéraire :

- une modalité à finalité réaliste adossée à certaines formes scolaires d'identification. Celle-ci est souvent un objectif des enseignants qui projettent sur l'activité de lecture des scénarios d'identification attendus (dans une perspective axiologique) qui laissent peu de place à ceux des élèves et parfois même à la coopération programmée par le texte ;
- une modalité scolairement distanciée. Il s'agit tout d'abord d'une distance imposée par la dimension scolaire qui transforme le texte littéraire en un objet d'apprentissage. De plus les

élèves, ayant intégré les règles du DI, savent ce qu'ils doivent convoquer comme connaissances, comme discours pour construire le métatexte attendu plutôt que d'élaborer une réception singulière ;

- une modalité impressionniste favorisant les impressions de lecture, les réactions aux faits racontés et l'expression du goût ;
- une modalité cognitive² favorisant l'argumentation et la justification d'une lecture en cours d'élaboration.

Chacune de ces modalités apparaît dans chaque situation de classe observée et leurs articulations varient d'une classe à l'autre, en fonction des situations de lecture (découverte du texte, spéculation sur la suite ou retour sur la lecture ; les tâches proposées, etc.) et du style de chaque enseignant. Ce dernier – reconstruit à partir de trois paramètres : les postures énonciatives ; la gestion des échanges ; la structuration du métatexte – permet de déterminer ce qui à travers les tâches est autorisé, attendu, non-attendu. Les styles enseignants éclairent en partie le degré de réalisation des performances des élèves et pointent certains obstacles observés à la réalisation de ces performances.

Pour conclure, je dirai que le DI, tel que l'ai observé et décrit, est un puissant absorbeur de tâches anciennes qu'il transforme, rénove et recycle et en cela, il s'est avéré être un excellent révélateur de l'évolution du français.

Ana DIAS-CHIARUTTINI

Université Lille 3 – Charles de Gaulle
Théodile-CIREL, EA 4354

BIBLIOGRAPHIE

- ARON, T. (1987). Du texte interrogé au texte qui interroge. *Les cahiers du CRELEG*, 25, pp. 119-143.
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BÉGUIN, A. (1982). *Lire-écrire. Pratique nouvelle de la lecture au collège*. Paris : l'École.
- CLOT, Y. & FAÏTA, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, Paris : CNAM, pp. 7-42.
- DAUNAY, B. (2004). Le commentaire : exercice, genre, activité ? *Les cahiers Théodile*, 5, pp. 49-61.
- DAUNAY, B. (2007). « État des recherches en didactique de la littérature ». *Revue Française de Pédagogie* n° 159, pp. 139-189.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (1996/2005). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
- ECO, U. (1985). *Lector in Fabula*, Paris : Éditions Grasset et Fasquelle.
- ISER, W. (1985). *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Mardaga.
- JAUSS, H.-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- JOOLE, P. (2006). *Lire des écrits longs*. Paris : Retz.
- MARCHAND, F. (1971). *Le français tel qu'on l'enseigne*. Paris : Librairie Larousse.
- MARGHESCOU, M. (2009). *Le concept de littérarité. Critique de la métalittérature*. Paris : Kimé.
- MAUFFRAY, A. (1995). Le dialogue maître-élève, vingt-cinq ans après *Le Français tel qu'on l'enseigne. Études de Linguistique Appliquée* n° 99, pp. 25-55.

² La formulation est sans doute à revoir...

- POSLANIEC, C. (1990), *Le gout de lire*, Paris, Le Sorbier.
- QUET, F. (2001). Débat interprétatif et didactique de la lecture en cycle 3 et au collège. *Réflexions et analyses pédagogiques*, 4, Poitiers, IUFM de Poitiers, pp. 29-42.
- RÉMOND, M. (2001). De l'identification des difficultés de compréhension à l'apprentissage : parcours de recherche au cycle III. Dans Tauveron, C. (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : INRP, pp. 115-123.
- REUTER, Y. (2004). Statut et usages de la notion de genre en didactique(s) : quelques propositions. Dans Journée CEDITEC – THEODILE (non publié).
- REUTER, Y. (2005). Définitions, statuts et valeurs des dysfonctionnements en didactique. *Repères*, 31, pp. 211-231.
- TAUVERON, C. (2004). La lecture comme jeu, à l'école aussi. Dans Tauveron, C. (dir.) *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*. Versailles : CRDP de Versailles, p. 32-40.
- TERWAGNE, S., VANHULLE, S. & LAFONTAINE, A. (2006). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. Bruxelles : De Boeck.

LE RAPPORT À LA LECTURE LITTÉRAIRE : UN OUTIL ÉPISTÉMOLOGIQUE ET HEURISTIQUE POUR LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Cette thèse de doctorat en didactique du français¹ soutient qu'il est impératif de former des enseignants de français qui ne seront pas que des *animateurs de lecture* ou que des *guides interprétatifs*, mais qui seront aussi des *sujets-lecteurs-enseignants*, soit des professionnels réfléchis, outillés, sensibles, capables de faire vivre aux élèves des démarches inductives qui les pousseront à trouver la source de leur sensibilité et de leur réflexivité en lecture littéraire pour se développer et pour mieux se comprendre comme sujets-lecteurs. Pour que les étudiants en formation à l'enseignement du français deviennent de tels *sujets-lecteurs-enseignants*, il nous semble inévitable de les amener à prendre en compte leur rapport à la lecture littéraire, dans toutes ses dimensions et dans leurs interrelations, dans la façon dont ces dimensions sont articulées, réfléchies et mise à distance pour leur permettre de transformer leur rapport à la lecture littéraire, car c'est de la transformation consciente que naît² la formation réfléchie. Pour expliquer cette thèse, nous présentons dans ce texte la problématique, les questions de recherche, le cadre théorique, la méthodologie et les résultats sur lesquels elle repose.

¹ Intitulée *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques*, menée sous la direction d'Érick Falardeau et Denis Simard et soutenue le 20 août 2010 à l'Université Laval, à Québec. Les autres membres du jury étaient Pierre Pagé, Suzanne-G. Chartrand, Olivier Dezutter et Bertrand Daunay.

² Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

1. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

L'enseignement des textes littéraires au secondaire québécois ne semble pas être dominé par le formalisme ou le structuralisme, à tout le moins depuis la fin du cours classique des années 1960 (Chartrand, 2005), contrairement à la tradition scolaire observée entre autres en France ou en Belgique, laquelle faisant d'ailleurs l'objet d'importantes critiques (Dufays, Gemenne, Ledur, 1996; Langlade, 2004). Par exemple, les discours officiels québécois récents proposent une approche par compétences (MÉQ 2003; MÉLS, 2009), mais ne prescrivent pas un contenu littéraire accompagné, entre autres, d'un corpus national commun, d'une progression des savoirs et des savoir-faire à enseigner avec la lecture d'une œuvre intégrale, d'activités à réaliser avec les œuvres (écriture créative, débat interprétatif, etc.) ou de pratiques d'évaluation (compte rendu, analyse littéraire, etc.) (Chartrand, 2005; Richard, 2004 ; Roy, 1994). Ce contexte aux contours flous a d'ailleurs amené des chercheurs à décrire les pratiques d'enseignants de français du secondaire (Chartrand et Lord, 2010a, 2010b ; Chené et St-Jacques, 2005 ; Dezutter *et al.*, 2005, 2007; Falardeau et Simard, 2007) qui s'avèrent, selon les résultats d'enquête, très éclectiques. Chaque enseignant exploite les œuvres littéraires de son choix, selon des pratiques variées et avec des activités d'évaluation propres. Les enseignants du Québec sont libres de choisir les contenus littéraires à enseigner, les modes de lecture à privilégier (lecture stratégique, lecture esthétique, lecture littéraire, etc.) et les œuvres à mettre à l'étude, leurs choix s'appuyant généralement sur leurs goûts, leurs connaissances, leurs objectifs pédagogiques ou des contraintes matérielles (Dezutter, *et al.*, 2005, 2007).

Par conséquent, les étudiants des universités québécoises ont reçu une formation très hétérogène en lecture de textes littéraires au secondaire et au postsecondaire, formation qui a davantage été menée par la subjectivité de leurs enseignants (choix des contenus, des corpus, des pratiques, etc.), car c'est dans ce contexte scolaire dans lequel ils ont évolué (MÉQ, 1994; 1995; 2001; 2003). Partant de l'hypothèse que les connaissances et les pratiques de ces sujets sont éclectiques en raison des écoles qu'ils ont fréquentées, des enseignants qu'ils ont connus, des lectures scolaires qu'ils ont réalisées, de leurs intérêts et de leurs motivations à lire et à enseigner des œuvres littéraires, de leurs connaissances, de leurs représentations ou d'aspects psychoaffectifs et axiologiques, et que leurs intentions didactiques ne sont pas toujours claires et peu stabilisées pour exercer leur profession, car ils sont en train de développer leur identité professionnelle (Riopel, 2006), nous avons voulu comprendre comment leurs parcours personnel et scolaire de lecteurs les a menés à tisser des relations diversifiées avec les textes littéraires et en quoi leurs conceptions et pratiques de la lecture littéraire influencent la façon dont ils formeront les élèves. Nous avons donc analysé comment s'est construit le rapport à la lecture littéraire d'étudiants en formation à l'enseignement du français.

2. CADRE THÉORIQUE

La notion de « rapport à » à laquelle nous recourons est développée en relation avec celle de « sujet ». Quand il est en relation avec des textes littéraires, ce sujet est vu comme un « sujet-lecteur », soit *une personne, engagée dans une pratique de lecture littéraire, qui se construit et se transforme par son investissement sensible et réflexif dans chaque activité de lecture, et par la façon dont elle l'exprime* (p. 57). La notion de « rapport à la lecture littéraire », vue dans la continuité des travaux sur le rapport à la culture (Falardeau et Simard, 2007), de ceux sur le rapport à l'écrit (Chartrand et Blaser, 2008) et de ceux sur le rapport au savoir (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Charlot, 1997), permet de comprendre comment la lecture littéraire peut être vécue de façon dialectique – ou non, selon le sujet – entre la participation affective et la distanciation intellectualisée d'un lecteur (Dufays, 1994).

Nous définissons le rapport à la lecture littéraire (désormais RLL) comme *l'ensemble diversifié de relations dynamiques qu'un sujet-lecteur situé entretient avec la lecture littéraire* (p. 57). Cet ensemble est constitué de deux plans, soit le plan personnel (le RLL du sujet-lecteur, ici l'étudiant en enseignement) et le plan didactique (la prise en compte du RLL des élèves sujets-lecteurs et la façon dont l'enseignant, ou le futur enseignant, entend les former), chacun composé des dimensions subjective (projets personnels de lecture, réflexivité, représentations, aspects psychoaffectifs et axiologiques impliqués dans la lecture littéraire), sociale (rôles des autres, de l'école, des enseignants et rôle de la lecture littéraire dans les interactions sociales), épistémique (la nature, le rôle et les

conceptions des savoirs et savoir-faire, et le rôle de la lecture littéraire dans la construction des savoirs et savoir-faire) et praxéologique (les pratiques concrètes de lecture littéraire d'un sujet, soit les types de textes lus, les lieux et les contextes de lecture, la situation et les objectifs de lecture, le temps et la fréquence de lecture, ainsi que l'activité fictionnalisante du sujet-lecteur et la construction de son texte de lecteur). La relation entre ces différentes dimensions n'est pas linéaire; pour tout sujet-lecteur, elle est faite d'allers et retours et d'interactions, et elle varie en fonction des textes et des contextes. Le RLL est donc une construction dynamique, un ensemble de relations de sens et de significations d'un sujet-lecteur à une pratique sociale (la lecture littéraire), à une activité (le contexte de lecture), à des processus (l'activité cognitive ou affective du lecteur), à des produits (le texte du lecteur), à des objets (le texte lu).

3. MÉTHODOLOGIE

Pour étudier l'ensemble des relations dynamiques du RLL et analyser de façon plus microscopique la nature des effets créés par ses dimensions et ses deux plans, nous avons réalisé une étude de cas en menant des entretiens semi-dirigés avec quinze étudiants qui avaient terminé la deuxième des quatre années d'études universitaires en enseignement du français au secondaire. À ce moment, ils avaient terminé leur formation disciplinaire obligatoire (cours de littérature, de grammaire et de linguistique) et ils avaient au moins suivi le premier des quatre cours de didactique du français, soit « didactique de la compréhension en lecture », en plus d'autres cours rattachés aux fondements de l'éducation et à la pédagogie. Ils avaient aussi réalisé un premier stage d'observation, mais ils n'avaient toutefois pas encore vécu un stage de prise en charge des classes ni conduit des activités d'enseignement et d'apprentissage.

En étudiant finement les quinze entretiens transcrits, une analyse de contenu des discours a été réalisée : les documents ont été analysés à l'aide de grilles élaborées à partir du cadre théorique. Une première analyse a d'abord été effectuée sur l'ensemble des quinze entretiens à partir de catégories préétablies. Puis, en intégrant des catégories émergentes aux catégories préétablies, une deuxième analyse a été réalisée sur ces entretiens. Une troisième analyse a enfin permis de vérifier et de valider scientifiquement les résultats définitifs et de retenir les dix entretiens les plus spécifiques et révélateurs du RLL de ces sujets³. À partir des données traitées, nous avons produit dix portraits détaillés de sujets-lecteurs qui constituent le cœur de cette étude de cas. Une fois les portraits singuliers analysés, nous les avons comparés entre eux pour mieux distinguer leurs particularités, pour faire ressortir les aspects dominants et pour rendre relativement stable le cadre théorique du RLL.

4. RÉSULTATS ET PRINCIPALES CONCLUSIONS

Les résultats de cette recherche montrent comment les plans personnel et didactique du RLL présentent des traits communs pour la plupart des sujets interrogés. Il appert que leur identité professionnelle est très embryonnaire, car ils ne se voient pas encore comme de futurs enseignants, se référant surtout à leurs souvenirs et conceptions de l'enseignement du français en tant qu'élèves. Les résultats montrent, pour la dimension subjective, une prédominance marquée des aspects psychoaffectifs dans leur discours sur la lecture littéraire et son enseignement. La majorité des sujets priorisent un mode de lecture participative dans le plan didactique, même s'ils vivent un mode lecture distanciée ou pratiquent le mode dialectique de la lecture littéraire dans le plan personnel : ils poursuivent donc des finalités de l'enseignement des textes littéraires d'ordre psychoaffectif, soit faire vivre des expériences affectives aux élèves et développer leur goût de lire. Aussi, par l'analyse de la dimension sociale, nous avons été en mesure de comprendre en quoi leurs références systématiques à des modèles de pratiques enseignantes valorisées et à formes scolaires connues des sujets sont à la base de leur identité professionnelle. En effet, tous les sujets interrogés souhaitent reproduire les pratiques enseignantes qu'ils ont connues élèves, sans forcément chercher à vouloir les modifier. Enfin, la dimension épistémique semble être la tâche aveugle de ces futurs enseignants :

³ Des cinq entretiens écartés, deux avaient été utilisés pour la préenquête dans le but d'ajuster le questionnaire et les trois autres, une fois codés, ne comportaient pas assez d'éléments d'analyse du RLL pour les retenir (propos hors sujet ou beaucoup trop flous).

leurs rares références aux savoirs langagiers, littéraires et socioculturels dans leurs discours sur l'enseignement des textes littéraires ouvrent la voie à des dispositifs de formation à développer pour ces étudiants, particulièrement à l'égard des objets à enseigner et de leur réflexion sur ces objets.

Privilégiant surtout la lecture participative en souhaitant être des « motivateurs-animateurs » ou, pour certains sujets, la lecture de distanciation en voulant être des « guides interprétatifs », nous nous demandons quels types d'enseignants ces sujets pourraient devenir. Dans l'enquête menée par De Beaudrap (2004) sur les représentations que se font les étudiants stagiaires de l'enseignement de la littérature, les résultats montrent que trois modèles sont valorisés par les futurs enseignants : charismatique, expert et appropriatif. Nous rangeons tous les cas de notre étude (à l'exception d'un seul) sous le modèle charismatique, car les aspects psychoaffectifs sont fortement présents dans leur discours : ces futurs enseignants mettent peu l'accent sur les apprentissages, insistant plutôt sur la passion à transmettre et voulant développer l'intérêt des élèves pour la lecture. Le cas d'exception, qui a fait des études littéraires de premier et de deuxième cycles universitaires avant ses études en enseignement, épouse plutôt le modèle d'expertise, soit l'enseignant spécialiste de la littérature et de la lecture littéraire. Les sujets de cette étude ne se classent guère dans le modèle appropriatif, car ils n'adoptent pas encore une posture didactique qui les amènerait, par exemple, à choisir une œuvre parce qu'elle exemplifie un objet d'étude (genre, courant littéraire, etc.). Somme toute, ils se projettent plus comme des pédagogues, orientés vers la motivation scolaire, et moins comme *sujets-lecteurs-enseignants* habités d'une réflexion didactique sur les objets et les pratiques langagières, littéraires et culturelles à enseigner.

Ces futurs enseignants sont encore très proches de leurs propres apprentissages qu'ils sont à intégrer (appropriation des œuvres, des genres, des courants, des approches, des types d'analyse littéraires, etc. ; réflexions à approfondir sur le système langagier; développement de leurs compétences culturelle et langagière à enrichir et de leurs formations didactique et pratique à poursuivre). Ils sont des sujets-lecteurs en train de transformer leur RLL : mettre à distance leur RLL personnel pour prendre en compte celui des élèves présente certains défis. Or, à quel moment, entre leur formation comme *lecteurs* (au primaire, au secondaire, au postsecondaire et à l'université) et leur formation comme *enseignants* (notamment dans leurs cours de pédagogie et de didactique à l'université, ainsi que dans leurs stages pratiques), sont-ils appelés à se penser comme *sujets-lecteurs-enseignants*, avec leurs parcours personnels et scolaires de sujets-lecteurs et avec des réflexions approfondies sur les causes et les conséquences de leurs intentions didactiques comme sujets-lecteurs-enseignants? Le rôle de leur formation en didactique du français devient alors essentiel pour les amener à comprendre cette tâche aveugle et à trouver des moyens de devenir plus conscients de la complexité de leur RLL, des liens entre les plans personnel et didactique de ce RLL, de la dynamique entre les dimensions et de leurs effets sur la formation des élèves, ainsi que sur leur propre formation initiale et continue.

Judith ÉMERY-BRUNEAU
Université Laval (Québec)

BIBLIOGRAPHIE

- CHARLOT, B. (1997). *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- CHARLOT, B., BAUTIER, É. & ROCHEX, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- CHARTRAND, S.-G. (2005). Pour une culture de la langue à l'école, Dans Simard, D. et M. Mellouki (dir.) *L'enseignement : profession intellectuelle*. Québec : PUL, pp. 153-182.
- CHARTRAND, S.-G. & BLASER, C. (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses de l'université de Namur, coll. « Diptyque », n°12.
- CHARTRAND, S.-G. & LORD, M.-A. (2010A). Pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et de la lecture. *Québec français*, 156, pp. 30-31.

- CHARTRAND, S.-G. & LORD, M.-A. (2010b). Compétences langagières des élèves et enseignement du français : représentations des enseignants de français et des élèves. *Québec français*, 157, pp. 22-23.
- CHENÉ, A. & SAINT-JACQUES, D. (2005). La culture à l'école et dans la formation des enseignants, Dans Simard, D. et M. Mellouki (dir.) *L'enseignement : profession intellectuelle*. Québec : PUL, pp. 75-104.
- DE BEAUDRAP, A. R. (coord.) Duquesne, D. et Y. Houssais (2004). *Images de la littérature et de son enseignement. Étude réalisée à l'IUFM des Pays de la Loire auprès des PLC de Lettres*. Nantes : CRPD.
- DEZUTTER, O. (2005). Quelle culture du livre et de la littérature dans les classes de français?, Dans Biron, D., Cividivi, M. et J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke : Éd. du CRP, pp. 525-539.
- DEZUTTER, O., LARIVIÈRE, I., BERGERON, M.-D. & MORISSETTE, C. (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. Dans Falardeau, E., Fisher, C. Simard C. et N. Sorin (Éds), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec : PUL, pp. 83-100.
- DUFAYS, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Liège : Mardaga.
- DUFAYS J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (1996/2005). *Pour une lecture littéraire. Tome 1. Approche historique et théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- ÉMERY-BRUNEAU, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques*, Thèse de doctorat. Université Laval, Québec.
[en ligne : <http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/meta/27627>]
- FALARDEAU, É. et SIMARD, D. (2007). Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires. Dans Falardeau, E., Fisher, C. Simard C. et N. Sorin, *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec : PUL, pp. 147-163.
- LANGLADE, G. (2004). Sortir du formalisme, accueillir des lecteurs réels, *Le français aujourd'hui*, 145, pp. 85-96.
- MÉQ (1994). *Programme d'études préuniversitaires. Formation générale*. Québec : Gouv. du Québec.
- MÉQ (1995). *Le français : enseignement secondaire. Programme d'études*. Québec : Gouv. du Québec.
- MÉQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*, Québec : Gouv. du Québec.
- MÉQ (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouv. du Québec.
- MÉLS (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec : Gouv. du Québec.
- RICHARD, S. (2004). *Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire*, Thèse de doctorat. Québec : Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval.
- RIOPEL, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec : PUL.
- ROY, B. (1994). *Enseigner la littérature au Québec*. Montréal : XYZ.

FORMER À ENSEIGNER L'ARGUMENTATION ORALE : DE L'OBJET DE FORMATION À L'OBJET ENSEIGNÉ EN CLASSE DE CULTURE GÉNÉRALE

L'objectif principal de notre thèse¹ consiste à observer les transformations d'un *même objet*, le texte argumentatif oral dans le cadre d'une formation continue d'enseignants d'un cours de culture générale. Notre travail s'articule autour de la question suivante : comment penser les phénomènes de relais des contenus de savoir entre la formation et la classe ? Nous nous inscrivons dans le mouvement actuel de la recherche sur la formation des enseignants qui cherche à construire des savoirs sur la pratique à partir d'études empiriques et de les réutiliser à des fins de formation.

1. UN POINT DE VUE NOVATEUR SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Mue par ces objectifs, nous voulons mettre à l'épreuve le postulat suivant : la prise en compte des phénomènes transpositifs est nécessaire à la compréhension de la formation à une discipline d'enseignement (Portugais, 1995). Il s'agit donc de porter un regard neuf sur la formation des enseignants, en l'examinant d'un point de vue didactique, à partir des contenus de savoir objectivés. Sous l'angle de la didactique, les situations de formation des enseignants sous-tendent un double système, le système didactique et le système de la formation, dont on peut analyser les formes d'articulation. La théorie de la transposition didactique permet de penser la question des savoirs impliqués dans la formation des maîtres et de réfléchir au traitement didactique dont ils peuvent être l'objet avant de s'insérer dans le cadre des pratiques effectives de la classe.

Nous osons parler de *regard neuf*, étant donné que la majorité des travaux de recherche sur la formation des enseignants accordent une place plus grande aux savoirs détenus qu'aux savoirs objectivés (Barbier, 1996). En effet, ce sont les composants identitaires, que ce soient des capacités, des connaissances, des compétences, des aptitudes, des attitudes ou des professionnalités qui retiennent l'attention des chercheurs. Les savoirs objectivés, renvoyant à des réalités ayant le statut de représentation et faisant l'objet d'une valorisation sociale sanctionnée par une activité de transmission-communication, sont peu prisés par la recherche (Hofstetter & Schneuwly, 2009).

Nous nous intéressons aux phénomènes de transposition didactique externe et interne, mais aussi, dans le cadre spécifique de la formation continue, aux phénomènes de circulation des savoirs. Ceux-ci nous servent à saisir les jeux de leadership entre les savoirs didactiques (ces savoirs incluant les savoirs *pour* et *à enseigner*) de la formation et les savoirs issus des pratiques des enseignants formés. Pour intégrer les connaissances extérieures au groupe des formés, les savoirs doivent faire l'objet d'une re-problématisation. Ceci, d'une part, pour que chacun des formés ait un rapport direct aux savoirs collectifs en train de se développer et, d'autre part, pour contribuer à l'élaboration d'une vision du monde partagée (Martinand, 2003). Cette vision partagée concerne la culture scolaire des formés, leur vision de la discipline, leurs connaissances des moyens d'enseignement, ce qu'ils ont eux-mêmes anticipé et expérimenté, ce qu'ils connaissent de ses élèves en particulier et de leurs capacités et ce qu'ils projettent de faire des contenus de la formation.

2. PRÉDÉFINITION DES OBJETS D'ENSEIGNEMENT

Une partie importante de notre travail est consacrée à la présentation des différents discours nécessaires à la prédéfinition des objets de formation et d'enseignement. Il s'agit d'abord des discours passés et présents sur l'argumentation orale et sur son enseignement, émanant des disciplines de référence et des différentes didactiques disciplinaires.

¹ Celle-ci a été soutenue en le 6 mai 2010 sous la direction de Joaquim Dolz.

Le discours de la formation continue intègre la justification théorique et la description des dispositifs prévus. Afin de détailler nos dispositifs, nous entrons par les outils du formateur, ce qui permet d'articuler les champs théoriques et pratiques. Deux outils et objets de la formation sont principalement utilisés : les modèles didactiques des genres *débat* et *entretien d'embauche* et les genres d'activité (l'improvisation et l'analyse de pratiques).

Enfin, nous nous intéressons au discours de l'institution scolaire concernée, par le biais d'une analyse des plans d'études.

La synthèse de ces discours guide ainsi la constitution des grilles d'analyse des pratiques effectives.

3. RECUEIL DE DONNÉES

Notre offre de formation est retenue par la direction d'un établissement professionnel au secondaire postobligatoire² à Genève. Pour mieux répondre aux demandes de l'institution, nous organisons notre formation autour de la didactisation du débat régulé et de l'entretien d'embauche. En duo avec un formateur universitaire, nous la dispensons à un groupe de neuf enseignants responsables du cours de culture générale au cours de l'année scolaire 2006-2007. Nous filmons la formation dans son intégralité. Cette même année, nous nous rendons dans les classes de sept enseignants formés, qui acceptent de nous recevoir et de devenir sujets de recherche, afin d'observer comment ils reformulent et adaptent ces contenus et outils avec leurs élèves. Nous nous centrons sur les séquences menées par trois enseignantes (deux portent sur le débat, une sur l'entretien d'embauche et une autre sur la discussion). Avec elles, nous effectuons à la fin de l'année un entretien d'autoconfrontation simple.

4. OUTILLAGE MÉTHODOLOGIQUE

L'originalité de notre démarche de recherche consiste à tester des outils méthodologiques élaborés initialement pour analyser les pratiques d'enseignement ordinaires en les appliquant à une recherche sur les pratiques de formation. Ancrée dans l'interactionnisme sociodiscursif, nous appréhendons l'analyse de la construction de connaissance en considérant la relation d'interdépendance entre les sujets et l'objet de la connaissance. Notre étude des pratiques enseignantes reprend sensiblement la même démarche d'analyse que des récents travaux du GRAFE³ (Schneuwly & Dolz, 2009). Nous observons les pratiques à partir des contenus des interactions didactiques, munie d'une grille de lecture issue de l'analyse à priori. Dans une démarche d'analyse multifocale, nous articulons une lecture *macro*, *mezzo* et *micro* des séquences de formation et de classe. Au plan *macro*, nous examinons les démarches et les activités langagières et métalangagières. Ensuite, nous observons le passage des dispositifs de formation effectifs aux classes de culture générale. Les obstacles et apports des formés et des élèves composent le plan *mezzo* de l'analyse. Ces deux unités nous renseignent sur les conditions de réception des contenus de la formation. Quels sont les points de tension ou de négociation dans les interactions entre formés et formateur ? Entre enseignants et élèves ? L'analyse *micro* porte sur les gestes d'institutionnalisation. Articulation entre une forme et un contenu, l'institutionnalisation est un geste didactique par lequel l'enseignant pointe les savoirs qu'il juge importants à retenir. Quelles dimensions de l'objet sont jugées importantes ? Comment cela se manifeste-t-il dans le discours ? Au regard de notre problématique de recherche, ces trois niveaux de description des interactions entre formateurs et formés et entre enseignant et élèves rendent compte de l'évolution dynamique des systèmes didactiques relativement aux enjeux de savoirs.

² Structure unique à la réalité genevoise, le Centre d'Enseignement Professionnel Technique et Artisanal (CEPTA) offre une formation de deux, trois ou quatre ans qui débouche sur une attestation fédérale (Certificat Fédéral de Capacités). Neuf domaines professionnels y sont couverts : la mécanique, l'automobile, le bâtiment, l'horlogerie, l'électronique, l'informatique, l'alimentation, la chimie et l'artisanat.

³ L'acronyme signifie Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné.

5. APERÇU DES RÉSULTATS

5.1. Macroanalyses : trames des séquences et activités

L'analyse des trames des séquences permet d'établir un premier contraste entre la formation et la classe. Les démarches de la formation vont vers une intégration progressive des *savoirs à et pour* enseigner dans les pratiques des enseignants. Dans les classes, la priorité est accordée à la mise en action des élèves et à l'approfondissement du thème à traiter. Les formateurs abordent d'abord des savoirs théoriques, issus des disciplines de référence et de la didactique (les enjeux sociaux et didactiques de l'enseignement de l'oral et de l'argumentation, la théorie des genres textuels ainsi que des notions d'ingénierie didactique). Ceux-ci servent à poser le cadre d'analyse des pratiques. Les pratiques émergent d'abord du discours des enseignants et, par l'intermédiaire de la vidéo et des transcriptions, des situations d'enseignement effectives des formés. Cette apparition progressive de la pratique s'accompagne d'un engagement plus grand des enseignants formés : au début de la séquence, ils participent à des situations de communication fictives dans lesquelles ils exercent eux-mêmes les genres du débat régulé et de l'entretien d'embauche ; à la fin de la formation, ce sont leurs propres pratiques professionnelles qui deviennent objets d'analyse. Le genre de texte fait place au genre d'activité professionnelle.

L'alternance entre productions complètes des genres et observations rétrospectives constitue la trame générale des séquences de classe. L'argumentation orale s'apprend par l'action et par des réalisations concrètes. Les capacités orales sont montrées *dans* et *par* l'action. Les rétroactions sur les productions des élèves visent essentiellement la cohérence des contenus présentés avec la documentation vue en classe.

En rapport à la nature et au rôle des activités menées dans les différentes séquences, une dominance d'activités métalangagières se dégage : l'observation rétrospective de la production du genre ou de la prise de position spontanée représente le genre d'activité le plus répandu dans les deux contextes. Il est suivi de près par la prise de notes en vue de la documentation. Le ratio activités métalangagières/activités langagières est similaire en formation et en classe, mais la relation entre ces deux types d'activités diffère. C'est par le truchement de l'activité langagière que les différentes composantes de l'objet de formation sont mises au jour : la production des activités langagières donne lieu à une réflexion sur la transposition didactique. Dans les classes, dans une logique d'émergence des compétences, les activités métalangagières servent à réguler les activités langagières, ce sont des temps de rétroaction où les enseignantes, par exemple, questionnent les sentiments, impressions des élèves sur le débat réalisé.

5.2. Mezzoanalyses : obstacles et apports dans les séquences

Les obstacles et les apports des formés sont difficiles à départager. Ces deux contributions servent à approfondir les contenus, relancer la discussion ou ancrer les contenus dans le vécu ou les représentations des formés. Quand ils marquent leurs objections, les enseignants prennent appui sur les contenus présentés et leur donnent une orientation argumentative nouvelle. Les formés jouissent d'une prise de parole plus autonome par rapport aux contenus. Ils prennent part aux régulations. Les négociations entre formateurs et formés autour des savoirs à enseigner servent à la création d'une base de connaissances commune autour principalement de la représentation de la situation de communication et de la planification. En ce qui concerne les savoirs pour enseigner, les discussions portent essentiellement sur l'adaptation du genre argumentatif à la pratique sociale de référence et sur l'ingénierie didactique.

Une démarcation beaucoup plus nette se dégage entre obstacle et apport dans le contexte de la classe. La dissymétrie des savoirs et des parcours de vie rend les contributions plus visibles. La distinction apport/obstacle est ici fonctionnelle. Nous relevons beaucoup plus d'obstacles que d'apports dans les séquences de classe. Nous expliquons cet écart par la présence de l'approche par compétences dans l'institution scolaire, privilégiant la mise en action rapide des élèves. Les contributions portent principalement sur les notions de rôle social et de registre de langue et, au regard des dispositifs mis en place, sur la fictionnalisation de la situation de communication.

Si l'on observe les régulations apportées dans deux séquences, deux tendances se dégagent :

1. Comme les régulations de l'enseignante portent sur les performances des élèves, l'évitement des contreperformances empêche parfois le déploiement de l'objet de savoir. L'action située ne prévoit pas l'anticipation des choses à dire : les textes argumentatifs écrits, supports de la production orale, ne font pas l'objet d'une analyse préalable.
2. Les régulations s'inscrivent dans la situation d'interaction même. Étant donné que la langue des échanges est la parole quotidienne des élèves, les dispositifs ne favorisent pas l'apprentissage de la décentration.

5.3. Microanalyses : dimensions de l'objet institutionnalisées et formulation

Le geste de l'institutionnalisation apparaît dans la formation à la suite de négociations entre formateurs et formés à propos des contenus de savoir *à* et *pour* enseigner. Il sert à la reformulation des accords temporaires, stabilisant les contenus de savoir admis au cours des interactions. Tenant compte des phénomènes de circulation des savoirs, qui sous-tendent la nécessaire reconnaissance de l'expertise des enseignants en formation continue, nous avons attribué le geste d'institutionnalisation aux formés et aux formateurs.

Au regard des dimensions institutionnalisées dans les corpus des transcriptions de la séquence de formation, nos résultats montrent une prédominance des dimensions de la représentation de la situation de communication et de la planification. En revanche, les dimensions de la textualisation, des ressources paraverbales et des capacités des élèves se voient accorder peu d'importance. Nous attribuons ces résultats aux caractéristiques des dispositifs de formation, plus précisément à la place et au rôle des activités langagières. Le débat est appréhendé par les enseignants comme un genre scolaire ouvert, alors que l'entretien d'embauche est perçu comme un genre dont les normes sont fixées par la profession.

L'analyse des institutionnalisations dans les pratiques de classe fait voir un objet enseigné fortement marqué par le sceau de l'interdisciplinarité. Les dimensions institutionnalisées dans l'enseignement du débat se rapportent à la marche à suivre, aux macrodimensions du genre et, surtout, aux contenus thématiques. Dans la séquence sur l'entretien d'embauche, les institutionnalisations visent la maîtrise d'un genre scolaire proche de la pratique sociale de référence. Ceci se manifeste entre autres par une absence de termes métalangagiers et par un recours fréquent à des démarches de décontextualisation-recontextualisation, rappelant constamment le contexte prochain de la recherche d'emploi par les apprentis.

6. REMARQUES CONCLUSIVES

L'examen des pratiques des enseignants formés montre des degrés d'intégration divers des contenus de la formation. Les relais des outils et des contenus se voient facilités par trois facteurs :

1. l'intérêt généré au moment de leur réception en formation
2. leur facilité d'importation dans la classe
3. la résonance des démarches et des contenus présentés dans les pratiques existantes des enseignants, dans leur état actuel de développement. Ce que Bronckart (2008) nomme la *zone d'efficacité* des formés.

L'observation des notions de *circulation* et de *transposition des savoirs* révèle un mécanisme central dans le relai des contenus didactiques de la formation à la classe : l'action réciproque des processus transpositionnels et circulationnels. Plus les phénomènes de circulation de savoirs, entre ce qui est issu du formé puis repris par le formateur, sont favorisés, moins de tensions surviennent au moment de la transposition des contenus et démarches dans la classe.

Roxane GAGNON
Université de Genève

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER, J. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- BRONCKART, J.-P. (2008). Un retour nécessaire sur la question du développement. Dans Brossard, M. & Fijalkow, J. (Éd.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 237-250.
- HOFSTETTER, R. & SCHNEUWLY, B. (2009). Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. Dans Hofstetter, R. & Schneuwly, B., *Savoirs en (trans)formations des savoirs dans les formations aux professions enseignantes*. Bruxelles : De Boeck, pp. 6-22.
- MARTINAND, J.-L. (2003). Les savoirs entre pratique, formation et recherche. Entretien de E. Burguière avec J.-L. Martinand. *Recherche et Formation*, 40, pp. 87-94.
- PORTUGAIS, J. (1995). *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. Berne : Peter Lang.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (Éds.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français; le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rouen : Presses universitaires de Rouen.

LES INTERACTIONS ENTRE ORAL ET ÉCRIT DANS LES DÉMARCHES D'AIDE À L'AMÉLIORATION DE TEXTES D'ÉLÈVES EN SIXIÈME ET EN CLASSE D'ACCUEIL POUR NOUVEAUX-ARRIVANTS : MODÈLES ET PRATIQUES ENSEIGNANTES

1. INTRODUCTION

L'enjeu des pratiques d'enseignement de l'écriture est d'une très grande importance, quel que soit le contexte d'enseignement et quel que soit le public scolaire concerné, qu'il soit francophone ou allophone. C'est pourquoi il relève en priorité de la mission des enseignants d'acculturer leurs élèves à des pratiques scolaires fondées sur la culture écrite où la langue française occupe une place prépondérante. C'est un enjeu fondamental pour tout sujet de l'institution scolaire, spécifiquement pour les élèves allophones puisque c'est surtout l'écrit qui compromet la poursuite de leur scolarité dans les classes dites « ordinaires » ou banales du secondaire (Nonnon, 1991). Comme les professeurs du secondaire disposent, en France, d'une importante marge de manœuvre pour interpréter et adapter les prescriptions, il est intéressant d'étudier le travail réel des enseignants dans le domaine de l'enseignement de l'écrit, étant donné l'importance de ses implications pour les élèves. Dans ma recherche doctorale, j'ai étudié des pratiques effectives d'enseignement de l'écriture et de réécriture du texte narratif, objet privilégié en classe de sixième, souvent en liaison avec la lecture de contes ou de récits mythologiques. Cet objet peut être aussi enseigné en CLA ou classe d'accueil pour élèves allophones, nouvellement arrivés en France, comme l'ont montré les recherches de Martine Marquilló (1997). Dans les deux contextes d'enseignement, l'écriture d'un

texte narratif en français est une référence commune dont la mise en œuvre est recommandée par les textes institutionnels (1995, 2000¹).

Dans mon étude², je tente de décrire et de comprendre le travail réel de six enseignantes expérimentées mis en œuvre dans une situation bien définie : l'aide à l'amélioration de textes narratifs d'élèves en classe de 6^e et en classe d'accueil pour élèves nouvellement arrivés en France. Pour me centrer sur le travail tel qu'il est réalisé, je m'appuie sur une catégorie d'observables : les interactions entre oral et écrit. Ce sont en effet les multiples relations que tissent les échanges oraux à l'œuvre dans la classe avec les outils scripturaux (textes des élèves, traces écrites sur papier ou au tableau, livres et documents divers) qui mettent en lumière le travail des enseignantes observées.

2. CADRE CONCEPTUEL

D'après les travaux du réseau OPEN³, la mise en œuvre de l'activité enseignante est définie par son caractère singulier et situé (Clanet, 2005 : 13). Autrement dit, elle se réalise dans son ancrage au sein d'un contexte en dehors duquel elle n'aurait pas la même signification. Par ailleurs, les travaux de Jean-Marie Barbier et d'Olga Galatanu montrent qu'une action singulière et située implique, dans tous les cas, la mobilisation d'une combinaison inédite de ressources détenues par l'acteur impliqué (2000 : 42). La capacité d'un enseignant à percevoir des signes, à repérer les indices typiques de situations déjà vécues et à leur conférer une signification pour l'action, a été construite au cours de ses expériences passées et exprime une partie de sa culture professionnelle (Durand, Ria, Flavier, 2002). Cette culture évolue car les enseignants ont l'opportunité de se développer professionnellement grâce à des socialisations successives ou simultanées dans des groupes variés et grâce à la pluralité des points de vue mobilisés dans ces groupes sociaux (Lahire, 1998). C'est ce que montrent aussi, dans une perspective socioconstructiviste et interactionniste, les travaux d'Ignace Meyerson (1948/1995), de Lev S. Vygotsky (1934/1997) et de Jérôme S. Bruner (1991). Leurs démarches épistémologiques concomitantes en matière de médiation instrumentale révèlent, en effet, que l'individu se développe dans des contextes sociaux associés à des significations et à des œuvres qui lui préexistent. De même, les travaux des didacticiens de la discipline « français » ont mis en lumière l'épaisseur historique du travail enseignant (Nonnon, 2007) et souligné la sédimentation des références professionnelles à l'œuvre dans les pratiques des enseignants novices, en proposant la notion opératoire de modèle disciplinaire en acte (Garcia-Debanc, 2007 : 44). Les didacticiens du Français Langue Étrangère ont, quant à eux montré que l'influence des discours de la formation et des expériences d'enseignement est déterminante dans la construction des modèles didactiques constitutifs du répertoire didactique (Cicurel, 2002 : 157). Si les pratiques s'avèrent composites, le discours des enseignants sur leurs pratiques est traversé par de multiples voix (Bakhtine, 1979/1984 : 296) qui témoignent de l'incorporation des normes, des pratiques et des modèles véhiculés par le groupe d'appartenance, et mettent en lumière des discours professionnels antérieurs, repris, paraphrasés, modifiés, appropriés.

Aussi, l'étude du travail et des pratiques des enseignants nécessite de prendre en compte l'épaisseur historique et culturelle de leur activité à l'aide de données autres que celles construites lors de l'observation de l'activité *in situ*.

4. MÉTHODOLOGIE

Ce travail de recherche exige de tenir compte d'une vaste palette de discours : les discours des recherches scientifiques, les discours officiels régissant l'enseignement, les prescriptions secondaires ainsi que les discours des revues professionnelles, qui non seulement relaient les discours précédents mais diffusent aussi leurs propres modèles et leurs pratiques.

¹ M.E.N., 2000, *Le français langue seconde*, p. 26.

² La thèse a été soutenue à Lille le 6 décembre 2010 sous la direction d'Elisabeth Nonnon. Les autres membres du jury étaient Isabelle Delcambre, Francine Cicurel, Robert Bouchard et Claudine Garcia-Debanc.

³ Observatoire des Pratiques Enseignantes.

Le corpus élaboré dans leurs classes est constitué d'une quantité importante de données construites pendant l'observation des séquences d'enseignement de l'écriture (notes de recherche, transcription de 26 heures de cours enregistrées, écrits et outils professionnels, outils de régulation destinés aux élèves, états successifs des écrits des élèves). Les transcriptions d'entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignantes complètent ce corpus. Enfin, 109 questionnaires renseignés par 84 professeurs de 6^e et 25 professeurs de CLA mettent en perspective les pratiques déclarées et constatées des six enseignantes, pour les situer par rapport au discours d'un panel d'enseignants, propos eux-mêmes traversés par différents discours témoins et porteurs de la culture professionnelle.

5. QUELQUES RÉSULTATS

L'enjeu des analyses est de montrer comment les professeures observées gèrent l'oral et l'écrit, outils médiateurs en interaction, dans l'intention d'aider leurs élèves à transformer les significations qu'ils attribuent aux objets d'enseignement (production de textes narratifs et amélioration de textes) et à en construire de nouvelles. Voici quelques résultats organisés autour de trois axes : l'usage professoral des outils langagiers médiateurs ; la gestion des plans collectif et individuel ; les modèles d'enseignement de l'écriture invoqués et les modèles en acte.

5.1. La gestion professorale des outils langagiers médiateurs

Pour ne pas perdre de temps (ni installer de temps mort) et pour enrôler les apprenants, les enseignantes observées en 6^e développent des moyens, construisent des outils afin de favoriser l'autonomie de leur vingtaine d'élèves. Trois outils scripturaux issus du répertoire disciplinaire des enseignants structurent les tâches des élèves. Il s'agit d'écrits intermédiaires (grilles d'évaluation ou tableaux de critères), de fiches-outils ou de listes de phrases erronées que l'on retrouve dans trois classes sur quatre. Réalisées par les professeures observées, les grilles critériées qui font partie de leur référentiel professionnel et disciplinaire s'inspirent probablement des guides de relecture fournis dans les évaluations de 6^e mises en place avant 2009. Génériques et contraignants, ces outils reprennent les consignes d'écriture données avec les sujets et servent avant tout à guider les élèves dans une évaluation de savoirs et de savoir-faire maîtrisés, repérables dans leur texte ou dans celui d'un pair. La reformulation orale des énoncés inscrits, réalisée par les enseignantes, ne spécifie pas davantage les outils. Ceux-ci prennent partiellement en charge l'opération de planification et servent d'aide-mémoire aux élèves lors de la révision. Ils signifient l'objet d'enseignement et cadrent les interactions. Au plan ergonomique, ils vont structurer et décomposer la tâche de correction de l'élève qui adoptera un comportement de lecteur plutôt que de correcteur. On peut dire, à l'instar de Robert Bouchard (2005), que dans les quatre classes de 6^e, les écrits issus du travail de planification des enseignantes structurent les cours ainsi que les échanges oraux.

En classe d'accueil, les données, recueillies par questionnaires, montrent que la séquence n'est pas toujours un organisateur du travail et que ce sont les productions écrites des élèves qui vont cadrer les interactions. Les interventions orales du professeur reformulent les écrits et les corrigent. Plus précisément, dans les deux CLA observées, que la correction soit collective ou individuelle, trois étapes scandent la correction : lecture à voix haute d'une phrase ou d'un segment, reformulation-correction à l'oral et éventuellement inscription correctrice. Ces actions sont prises en charge tantôt par les élèves-scripteurs, tantôt par les enseignantes qui privilégient la correction des productions au plan linguistique en vue de sensibiliser les élèves à l'importance de la norme écrite. Les observations, confirmées par les déclarations de pratiques, montrent que les outils qui aménagent le milieu en CLA sont des outils de référence qui apparaissent de façon récurrente pour l'apprentissage du lexique ; les grilles critériées ne sont pas utilisées.

5.2. La gestion des plans collectif et individuel

En 6^e, d'après les questionnaires, les formes de travail sont extrêmement diversifiées et les réponses obtenues dans les questionnaires, témoignent d'une grande variabilité intra-individuelle et interindividuelle. Cette variabilité incite à beaucoup de prudence devant toute généralisation mais une tendance se dégage : le mode d'interaction le plus fréquemment cité est l'interaction duelle élève-professeur ; viennent ensuite les échanges collectifs qui visent à corriger des textes, le travail en binômes et enfin le travail de groupes. La lecture à haute voix, réalisée par le professeur ou

prescrite à l'élève est associée à toutes les formes sociales d'activités possibles. Elle sert à vérifier les bonnes conditions de réception de la production lue à voix haute. Cependant, les observations contredisent ces déclarations de pratique. En 6^e, une seule enseignante sur quatre, interagit avec les individus : les échanges entre binômes se substituent en réalité aux échanges professeur-élèves. En effet, les enseignantes se déplacent pour reformuler les consignes d'écriture, les rappeler et réguler le travail des binômes et non pas d'un élève en particulier. Dans des classes où l'effectif est souvent supérieur à 20 élèves, on peut dire que l'organisation du travail en binômes et le cadrage de l'activité de correction par les mêmes grilles distribuées au collectif, à la fois aides, outils de modélisation de l'écriture et outils d'évaluation, sont des réponses professorales adaptatives à un environnement de travail complexe.

La majorité des professeurs de CLA déclare interagir individuellement avec leurs élèves pour les aider à améliorer leurs textes. Il est possible que ce mode d'interaction puisse être plus facilement mis en œuvre qu'en 6^e, en raison des effectifs moins élevés en classe d'accueil. Se succèdent ensuite dans les déclarations, les échanges collectifs, le travail en binômes et le travail de groupes ; on retrouve le même ordre de fréquence chez les professeurs de 6^e. Mais la communication entre l'enseignant et les élèves est inévitablement plus difficile à établir qu'en 6^e puisque certains élèves ne maîtrisent pas le français de la communication scolaire ; leurs besoins langagiers sont importants car ils doivent non seulement entrer dans la langue de scolarisation pour acquérir et construire des connaissances, mais aussi apprendre à utiliser la langue de communication en contexte scolaire et extra scolaire ; ceci amène les professeurs à adopter une communication multimodale, à recourir à la gestualité.

Dans les deux contextes, la gestion conjointe du travail collectif et des avancées individuelles pose problème, comme le confirment les déclarations des enseignants, lors des entretiens et dans les questionnaires.

5.3. Les modèles d'enseignement de l'écriture invoqués et les modèles en acte.

De ces analyses, on peut inférer la coexistence de plusieurs modèles chez les mêmes enseignantes. En 6^e, c'est le modèle classique de la rédaction qui domine dans les pratiques observées, intégrant partiellement des apports du modèle cognitiviste ou du modèle génétique. En CLA, on ne peut pas inférer des modèles renvoyant à la typologie de Vigner⁴ (1982) mais à l'oral, les interventions professorales constatées, lors des observations et déclarées dans les questionnaires, privilégient la correction au plan linguistique comme le recommande d'ailleurs l'institution.

Des traces de « conflits de modèles » (Nonnon, 2007 : 78), entre les modèles disciplinaires déclarés, lors des entretiens (ateliers d'écriture en CLA) ou dans les écrits professionnels (situation-problème en 6^e) et les modèles mis en acte, témoignent de la sédimentation des références disciplinaires : production critériée, co-évaluation en 6^e ; écriture à contraintes et recherche lexicale par centre d'intérêt en CLA.

6. CONCLUSION

Ma recherche, centrée sur la gestion professorale de l'oral et de l'écrit dans des démarches d'aide à l'amélioration des textes d'élèves, met en lumière la créativité d'enseignants expérimentés qui se manifeste grâce à la marge de manœuvre dont ils disposent, ou pour reprendre les termes de la communauté enseignante, grâce à leur liberté pédagogique. Cette autonomie se manifeste en partie dans la conception et l'organisation de tâches attribuées aux élèves ainsi que dans l'élaboration d'outils inspirés des ressources de la culture disciplinaire. Les médiations étudiées ont été mises en œuvre pendant des phases pré-actives (outils médiateurs), interactives et post-actives (annotations des professeurs). Pour mieux cerner l'effet des interactions entre les médiations orales et l'écrit des

⁴ Pour Vigner, le premier modèle est celui des cours dits « traditionnels », liés aux méthodes dites « grammaire-traduction », qui mettent en scène un écrit valorisé. Le 2^e modèle relève d'une *pédagogie du transcoding* diffusée par les méthodes structuro-globales, audio-orales et audio-visuelles. Le 3^e modèle est issu d'une *pédagogie de la réécriture*, contemporaine aux activités d'écriture créative présentes surtout dans les manuels de l'approche communicative (1982 : 9-20).

élèves et affiner les comparaisons, il serait intéressant d'utiliser la méthode de l'ingénierie didactique et de limiter l'analyse aux phases interactives pour mieux étudier l'impact de la parole professorale sur les différentes versions intermédiaires des écrits des élèves.

Marie-Pascale HAMEZ

Université Charles de Gaulle – Lille 3 (DEFI)

Cirel-Théodile 4354

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE, M. (1979). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BARBIER, J.-M. & GALATANU, O. (2000). LA singularité des actions : quelques outils d'analyse. Dans Barbier, J.-M., Clot, Y., Dubet, F. et alii, *L'analyse de la singularité de l'action*. PUF, pp. 13-51.
- BOUCHARD, R. (2005). Le « cours », un évènement oralographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà...*Le français dans le monde, Recherches et Applications*, pp. 64-74.
- BRUNER, J. S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eschiel.gb
- CICUREL, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*. 16, pp. 145-164.
- CLANET, J. (2005). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement : caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14, pp. 11-28.
- DURAND, M., RIA, L. & FLAVIER É. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. XXVIII, 1. pp. 82-103.
- GARCIA-DEBANC, C. (2007). Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. Dans Falardeau, E., Fisher, C. & Simard, C. (Éds). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presses universitaires de Laval, pp. 43-62.
- LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- MARQUILLÓ, M. (1997). Corriger des écrits en « classe daqueie ». Dans Boyzon-Fradet, D. et Chiss, J.-L. *Enseigner le français en classes hétérogènes*. Paris : Nathan, pp. 142-175.
- MEYERSON, I. (1948). *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris : Vrin.
- NONNON, É., (1991), Difficultés du langage écrit et oral chez les enfants de l'immigration en échec scolaire : quelques éléments d'analyse. *Enfance*, tome 45, n° 4/1991. 335-354.
- NONNON, É. (2007). Une fenêtre sur le travail enseignant et ses normes : réflexions sur un corpus de « rapports de visite » d'enseignants-stagiaires de Lettres. *Recherches*, 41. 17-32.
- VIGNER, G. (1982). *Écrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris : CLE International.
- VYGOTSKY, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

LA LETTRE ADMINISTRATIVE ET L'ACTE ADMINISTRATIF UNILATÉRAL À ABIDJAN : ÉTHIQUE ET ESTHÉTIQUE COMMUNICATIONNELLES¹

1. INTRODUCTION

« La lettre administrative et l'acte administratif unilatéral à Abidjan : éthique et esthétique communicationnelles », tel est le sujet qui nous a conduit à nous interroger sur les usages langagiers dans l'écrit administratif en français en Côte d'Ivoire. L'objectif principal visé dans cette réflexion est de connaître les pratiques discursives dans l'écrit administratif, en vue de montrer la spécificité et l'esthétique langagières particulières à laquelle elles sont soumises. En effet, la lettre administrative, comme l'écriture alphabétique est, en Côte d'Ivoire, un legs de la colonisation française. Ce legs se loge dans un environnement possédant ses habitudes socioculturelles de communication et de gestion sociale différentes de la culture francophone. Notre interrogation sur la culture ivoirienne fait apparaître qu'elle est une culture de l'oralité, qu'elle accorde une considération très forte à la préséance et à la hiérarchie, et qu'elle présente des modalités relationnelles spécifiques qui se perçoivent notamment dans l'effacement de soi et la mise en avant de l'autre, l'évitement du conflit et la recherche pour son interlocuteur d'un confort psychologique dans l'interaction.

L'intérêt pour cette étude est ainsi né du constat que les usages langagiers écrits qui prennent place dans cet ensemble de déterminations extralinguistiques semblent en subir l'influence. C'est pourquoi la problématique autour de laquelle nous avons organisé notre recherche est : comment se manifeste l'interculturalité dans l'écrit administratif à Abidjan et en quoi cela relève-t-il d'une éthique et d'une esthétique rédactionnelles ? Pour y répondre et en posant que l'écrit administratif constitue un discours interactif intervenant à Abidjan dans le cadre de la rencontre entre l'oralité et l'écriture, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle la présence des indices de l'oralité dans l'écrit administratif à Abidjan donne lieu à une éthique et une esthétique de communication interculturelle et originale.

2. MATÉRIELS ET MÉTHODES

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons limité l'espace de travail à Abidjan, capitale économique de la Côte d'Ivoire et lieu d'implantation de la majorité des entreprises publiques et privées. La population d'Abidjan est estimée à 5 878 609 habitants soit environ 30 % de la population totale de la Côte d'Ivoire (19 800 000 habitants)². Cette ville est également un grand pôle de rencontre interculturel, du fait de ses activités économiques et industrielles. Au nombre de 837, les écrits recueillis initialement ont été soumis à des critères d'inclusion et d'exclusion et aux critères de réflexivité, de symétrie, de transitivité et de dialogisme. Comme presque tous les écrits administratifs répondent à ces critères, nous avons effectué un tri raisonné. L'échantillon ainsi constitué est de cent soixante six (166) documents classés pour notre étude en deux groupes (documents-lettres (DL) et documents-actes (DA)) structurés de la façon suivante : 91 lettres de service à service, environ 55%³, 24 lettres à forme personnelle dont 12 d'une autorité administrative à une personne privée, environ 7 %, 12 autres d'une personne privée à une autorité administrative, environ 7 % également. Au nombre de 51, les actes se subdivisent en décrets (7 soit 4 %), arrêtés (30 soit 18 %) et décisions (14 soit 9 %). Parce que les lettres administratives sont à la croisée du monde ivoirien dont elles reflètent une partie de la culture, en particulier sur le plan relationnel et hiérarchique, et le monde français dont l'influence est due à la colonisation, nous avons souligné l'importance des paramètres situationnels qui régissent la communication écrite.

¹ Thèse soutenue le 25 juin 2010 à l'Université Jean-Monnet de Saint Étienne sous la direction de Marielle Rispaïl.

² *La côte d'Ivoire en chiffres 2007*, Abidjan, Dialogue Production Abidjan, p. 14.

³ Nous nous sommes permis de simplifier les pourcentages par des approximations pour supprimer les virgules et faciliter la lecture.

L'analyse de ce corpus se fonde sur les outils d'analyse que sont la théorie de l'énonciation, les actes de langage et l'analyse du discours. Pour l'étude du système énonciatif, nous nous fondons sur la pensée de Benveniste selon laquelle « toute énonciation est, explicite ou implicite, une allocution, elle postule un allocataire »⁴ pour nous interroger sur les techniques de prise en charge et d'actualisation de l'énoncé. Il s'agit également de réfléchir sur les marqueurs d'appropriation de la langue française par le locuteur ivoirien porteur de sa culture. Quant à la théorie des actes de langage, elle se justifie d'une part par le fait que l'écrit administratif est un échange et que, comme le note Kerbrat-Orecchioni, « un échange étant par définition produit par deux locuteurs, qui sont chacun responsables d'un acte au moins, tout échange doit normalement comporter au minimum deux actes »⁵. Notre étude cherche à identifier le mode de formulation des actes de langage produits dans ce cadre d'interculturalité et à montrer qu'il se réalise un processus dynamique intégrant les intentions des locuteurs et montrant leurs influences mutuelles. L'analyse du discours intervient dans l'étude du corpus, pour la relation qu'elle permet d'établir entre le comportement social ou le statut social du scripteur et la langue. Un questionnement de la culture ivoirienne, et spécifiquement de la culture akan, a contribué à enrichir l'exploitation du corpus, à la lumière des outils d'analyse interculturelle, liés à l'anthropologie et l'ethnologie.

3. RÉSULTATS

L'analyse du corpus a été effectuée, à partir de ces outils, sous les angles macro et micro. Sous l'angle macro, quatre éléments sont pris en considération : l'objet, manifestation de la motivation, la longueur des écrits, témoignage de la densité de l'information, le statut des émetteurs, caractéristique de la fonction du locuteur et les dates de leur production, élément d'actualisation et de situation de l'énoncé dans la situation de communication. Du point de vue des lettres, nous notons que l'objet est énoncé en début d'échange dans 35 % des situations de communication. Dans 55 % il est exprimé dans le corps de la lettre. Dans 10 % il est absent. La longueur moyenne des lettres est d'environ quatorze lignes. Les émetteurs appartiennent en majorité à la communication horizontale (43 %) avec une forte sollicitation du statut de directeur. Celui-ci produit autant d'écrits qu'il en reçoit. 26 % de la communication est ascendante et 31 % descendante. Produites entre 2001 et 2006, les lettres connaissent un fort taux de présence en 2005 et 2006. Dans les actes, l'objet est énoncé dès l'entame et la longueur moyenne est de 59 lignes. Le timbre de service précise le statut des interlocuteurs. Les dates et les lieux de production des actes sont également observables en haut de page. En outre, la légitimité des locuteurs apparaît dans les titres qui introduisent et clôturent les actes. L'analyse macro montre l'appartenance des écrits à leur catégorie spécifique. Elle met cependant l'accent sur une disparité en ce qui concerne la longueur et la place de l'objet.

Sous l'angle micro, l'analyse permet de vérifier ces observations et d'affiner le traitement spécifique réservé aux écrits. Dans l'énonciation, le traitement des indicateurs de présence des interlocuteurs met en évidence un cadre interactif influencé par les considérations sociales traditionnelles que sont l'âge, la fonction et le rôle du récepteur. En effet, le bouleversement dans l'emploi conventionnel des pronoms de première personne dans la lettre permet de soutenir d'une part que la responsabilité semble vécue de façon collective et d'autre part qu'elle est influencée par la qualité de l'allocataire. De même, la formulation des actes de langage est influencée par les habitudes langagières qui consistent à mettre l'interlocuteur en avant par le respect des étapes traditionnelles de délivrance des messages et par la manière de les délivrer. De façon spécifique, le traitement de l'objet dans les lettres répond aux exigences traditionnelles des « nouvelles »⁶ que se donnent les interlocuteurs lors d'une rencontre orale. Par souci de prise en compte de l'autre et par la volonté de créer un cadre commun de référence, la motivation de l'échange n'est pas exprimée dès l'entame. Cette situation traduit une éthique de l'altérité que montre également le souci du détail. Il s'agit pour le locuteur, face à la sacralité et au poids de la parole, d'user des termes qui peuvent conduire à un usage mesuré

⁴ HERSCHBERG PIERROT, A., *Stylistique de la prose*, Paris, Belin, 1993, p. 9.

⁵ KERBRAT-ORECCHIONI, C., 2005, *Les actes de langage, théories et fonctionnement « Quand dire c'est faire » : un travail de synthèse sur la pragmatique conversationnelle*, Paris, Armand Colin, p. 61.

⁶ *Les nouvelles* : elles incluent les salutations et la démarche qui consiste à s'informer des raisons de la présence d'un hôte.

et raisonné des opinions, de façon à éviter les conflits frontaux. En outre, l'affectif et le subjectif interviennent dans les textes, notamment pour rompre avec la neutralité prônée par l'écrit administratif. Ils influent sur la performativité du discours et instaurent dans l'écrit administratif, des retours des usages langagiers traditionnels. Nous avons montré cette rencontre de codes éthiques différents en faisant un gros plan sur quatre lettres particulières étudiées en détail ; démarche que nous ne pouvons transcrire ici.

4. COMMENTAIRE

Les travaux dédiés à la rédaction administrative présentent des techniques rédactionnelles selon la typologie des écrits. Si P. Bensadon témoigne des difficultés rédactionnelles chez le travailleur social du fait de son rôle d'intermédiaire, notre étude tire sa spécificité de ce qu'elle présente l'écrit administratif à Abidjan comme un écrit intermédiaire ou « entre deux ». Développant une pratique endogène, il est à la fois la manifestation de l'acquisition de la langue française et l'expression d'une culture autre. L'écrit administratif est ainsi le lieu où la culture s'invite dans la langue de l'autre pour la transformer et en faire sa propre langue. Elle s'assure un véhicule qui, à l'origine, n'est pas le sien et l'investit. Cet investissement, manifestation de l'interculturalité, laisse apparaître un sentiment d'étrangeté à la lecture de l'écrit administratif chez un natif français. Il s'observe également, à l'analyse du système énonciatif et de l'organisation des idées, une forme particulière d'éthique de l'altérité et de la responsabilité. L'écrit administratif est, en effet, lié aux notions d'éthique et d'altérité parce que c'est l'autre qui donne à la parole son droit d'existence. En outre, dans le champ de l'écriture en Côte d'Ivoire, le contact des cultures permet de mettre en relief l'identité linguistique du scripteur telle que définie par Mufwene S. : « *On parle d'identité linguistique surtout dans la mesure où le langage du locuteur révèle son appartenance à un groupe. Ceci se manifeste plus clairement dans des territoires multi-ethniques et plurilingues où l'usage natif d'une langue donnée permet à ceux qui l'entendent et la reconnaissent d'inférer l'affiliation ethnique du locuteur* »⁷. Dans l'espace interculturel ainsi réalisé, le locuteur ivoirien est alors un passeur qui invite à prendre conscience de deux formes de communication et constitue une sorte de point de jonction qui pourrait servir d'appui à d'autres formes de départ et d'action. On note aussi un sentiment d'insécurité scripturale chez les scripteurs en français, ce qui justifie également une réflexion sur des perspectives didactiques de notre travail.

5. CONCLUSION

Notre recherche peut avoir des prolongements didactiques, à la fois directement dans la classe par une modification de nos pratiques d'enseignement et, nous l'espérons, dans le cadre de la formation des enseignants⁸. L'analyse a montré que l'apprentissage de l'écriture administrative en français en Côte d'Ivoire relève non pas d'un plan linguistique mais d'un plan culturel et structurel. La rencontre de la tradition orale africaine et des normes françaises de l'écrit crée une esthétique particulière liée à la relation à l'autre qui lui donne sa dimension éthique. Car, comme l'écrit E. Levinas, « *visage et discours sont liés. Le visage parle. Il parle, en ceci que c'est lui qui rend possible et commence tout discours.* »⁹. Cette considération, source de subjectivité dans le langage, pourrait s'inscrire dans cette autre affirmation : « *La subjectivité n'est pas un pour soi ; elle est, encore une fois, initialement pour un autre* »¹⁰. La conscience de la présence d'autrui et sa prise en compte constituent ainsi un élément de modification de la relation qu'établit l'écrit administratif. Le constat qui se dégage de cette recherche s'insère alors dans l'esprit du GERFLINT : l'importance d'admettre que se développe un français local, en contact étroit et amical avec les cultures et les langues locales, et de justifier ainsi l'intérêt de l'existence d'une francophonie tolérante et plurielle.

Kadiatou BOUADOU N'DA
Université d'Abidjan (Côte d'Ivoire)

⁷ MAFWENE, S., 1997, « Identité » in *Sociolinguistique, concepts de base*, Liège, Mardaga, p. 161.

⁸ Nous en voyons dès à présent les effets dans nos nouvelles fonctions à l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan.

⁹ LEVINAS, E., 1982, *Ethique et infini*, Paris, Fayard, p. 82.

¹⁰ *Id.*, p. 93.

BIBLIOGRAPHIE

- ARISTOTE (2007). *Ethique à Nicomaque*, Livre VI, Nouvelle traduction du grec. Paris : Pocket.
- ARMENGAUD, F. (1985). *La pragmatique*. Paris : PUF, « Que sais-je ? ».
- BENSADON, P. (2005). *De l'écriture aux écrits professionnels, contrainte, plaisir ou trahison ?* Paris, L'Harmattan.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- CORTÈS, J. (2006). Lignes de partage. *Synergies Afrique centrale et de l'Ouest*, 1. *Diversités et richesse de la Recherche francophone en Afrique centrale et de l'Ouest*, pp. 5-7.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- CUQ, J.-P. (Éd.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- DUCROT, O., (1984). *Le dire et le dit*. Paris : les Éditions de Minuit.
- FINTZ, C. & COSTA, V. (1998). Les territoires de l'EMC : diversité et fragilité. Dans Fintz, C. *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* Paris : L'Harmattan, pp. 13-15.
- FINTZ, C. & RISPAIL, M. (1997). *Le français dans l'enseignement supérieur*. Paris : Ellipses.
- FRÉDÉRIC, F. (1998). *Le discours et ses entours (essai sur l'interprétation)*. Paris : L'Harmattan.
- GANDOUIN, J. & ROUSSIGNOL, J.-M. (2009). *Rédaction administrative Afrique, Maghreb-Afrique subsaharienne*. Paris : Armand Colin.
- GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : les Editions de Minuit.
- GUSDORF, G. (1952). *La parole*. Paris : PUF.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005). *Les actes de langage, théories et fonctionnement « Quand dire c'est faire » : un travail de synthèse sur la pragmatique conversationnelle*. Paris : Armand Colin.
- LÉVINAS, E. (1982). *Ethique et infini*. Paris : Fayard.
- LÉVINAS, E. (1985). *Altérité et transcendance*. Paris : Fata Morgana.
- MOREAU, M.-L. (1997). *Sociolinguistique, concepts de base*. Liège : Mardaga.
- MORIN, E. (2004). *La méthode 6. Ethique*. Paris : Seuil.
- NEVEU, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin.
- RISPAIL, M., LAMBERT, P., MILLET, A. & TRIMAILLE, C. (2007). *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique, mélange offert à Jacqueline Billiez*. Paris : L'Harmattan.
- RISPAIL, M. (2007). Abd Al Malik, chansons d'une rive à l'autre rive. Sewane.com (support électronique audio-visuel), Selwane TV, 17 mars 2007 (réf. du 18 avril 2010). Disponible sur <http://www.selwane.tv/taxonomy/term/105>.
- ZINSOU, E. (2009). *L'université de Côte d'Ivoire et la société*. Paris : L'Harmattan.

MODÈLE DE LECTURE-SPECTATURE, À INTENTION DIDACTIQUE, DE L'ŒUVRE LITTÉRAIRE ET DE SON ADAPTATION FILMIQUE

Cette recherche¹ s'inscrit dans un contexte éducationnel qui tient compte de l'intérêt des jeunes pour le cinéma et de l'avantage de coupler le film et le roman dans l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire. L'objectif principal de la recherche a été de modéliser la lecture-spectature² de l'œuvre littéraire et de son adaptation cinématographique en spéculant sur l'activité d'un lecteur/spectateur réel en contexte scolaire. Le modèle précise comment les mécanismes de compréhension et d'interprétation du roman et du film sont complémentaires et s'activent de manière itérative tout au long du parcours de lecture et de spectature; comment le parcours double de la lecture-spectature en situation scolaire aide les élèves à tisser plus solidement le sens qu'ils donnent aux œuvres; comment les différences entre contenus et codes (texte, image, son) augmentent la fréquence et l'intensité du recours à des mécanismes de compréhension et d'interprétation.

1. ORIGINALITÉ DE LA RECHERCHE

L'originalité de cette thèse est de considérer les attitudes des jeunes face au cinéma et leurs habiletés à décoder le langage cinématographique pour fonder des propositions de renouvellement de la lecture littéraire sur une approche des œuvres qui utilise la proximité et la complémentarité entre *lecture littéraire* et *spectature filmique*. La thèse théorise les liens complexes entre la lecture d'un roman et la spectature d'un film dans l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire au secondaire, tant d'un point de vue théorique que didactique. L'exploration des théories et des modèles en lecture littéraire et en spectature filmique à partir des approches sémiotique, cognitiviste et subjective a permis l'identification de mécanismes³ d'anticipation, de compréhension et d'interprétation de la lecture et de la spectature. L'explicitation de la dynamique des relations entre les mécanismes de la lecture et ceux de la spectature a mené au déploiement du modèle de lecture-spectature. L'intention didactique de la modélisation de la lecture-spectature a été de spéculer sur les activités de compréhension et d'interprétation de sujets lecteurs/spectateurs adolescents à partir de données théoriques et de recherches exploratoires dans les milieux scolaires. Les connaissances sur le fonctionnement des mécanismes de lecture et de spectature ont permis l'élaboration de propositions didactiques distinguant les postures de lecture/spectature, de même que les mécanismes et les compétences en fonction de chacune des approches théoriques (sémiotique, cognitiviste, subjective) apparaissant dans le modèle général de la lecture-spectature.

2. ASSISES THÉORIQUES

Le point commun des recherches à l'origine du modèle de lecture-spectature est qu'elles empruntent toutes, à différents degrés, des approches centrées sur le lecteur d'œuvres littéraires ou sur le spectateur d'œuvres filmiques. Ce qui varie principalement, c'est la tradition dans laquelle s'inscrivent ces recherches et qui orientent d'ailleurs leur approche. Certaines se concentrent sur l'interaction entre texte et lecteur ou entre film et spectateur, d'autres, sur le processus de lecture d'œuvres littéraires ou de spectature d'œuvres filmiques, ou encore, sur la subjectivité du lecteur/spectateur. La subjectivité attribuée au lecteur varie d'ailleurs d'une approche à l'autre. Nous

¹ La thèse a été présentée le 3 septembre 2009 à l'Université du Québec à Montréal sous la direction de Monique Lebrun et Gérard Langlade. Les autres membres du jury étaient Bertrand Gervais, Manon Hébert et Noëlle Sorin.

² Le trait d'union sert à désigner spécifiquement le parcours complet de la lecture d'une œuvre littéraire et de la spectature de son adaptation filmique.

³ Le terme *mécanisme* suppose que la lecture littéraire implique un certain nombre d'opérations cognitives et subjectives, d'attitudes, de prédispositions qui mettent en marche et font progresser la lecture.

avons regroupé les principales recherches s'intéressant au lecteur et/ou au spectateur autour de trois traditions dominantes : l'approche sémiotique, l'approche cognitive et l'approche subjective. La plus récente, l'approche subjective, s'inspire de toutes les recherches explorant la subjectivité du lecteur; le sens de la lecture appartient au sujet lecteur et n'est pas programmé par le texte (Langlade et Fourtanier 2007; Rouxel et Langlade 2004; Lacelle et Langlade, 2007). Quant à l'approche sémiotique, son développement autour de l'acte de lecture/spectature et de leurs processus nous concerne particulièrement; elle met au centre l'activité du lecteur/spectateur réel, le plus souvent théorisé, mais parfois empirique (Gervais et Bouvet 2007; Lefebvre, 1997; Joly 2005). Les recherches qui ont emprunté une approche cognitive nous ont éclairée, pour leur part, sur la manière dont les lecteurs/spectateurs manipulent les connaissances à travers l'activité de lecture/spectature (Vandendorpe, 1989; Bordwell, 1985; Perron, 1997).

3. CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

La méthodologie choisie pour l'élaboration du modèle théorique, à intention didactique, de la lecture-spectature a été l'anasynthèse. La rigueur qu'exige la traversée des phases d'analyse, de synthèse et de validation a balisé la conception du prototype jusqu'au modèle final. L'anasynthèse nous a servi de cadre opératoire et d'instrumentation dans le processus de modélisation. Les fonctions du modèle spéculatif de lecture-spectature sont à la fois descriptive, explicative, prédictive et prescriptive. De plus, la modélisation s'appuie sur deux recherches exploratoires en milieu scolaire.

La première phase exploratoire s'est échelonnée sur trois ans dans des classes de 5^{ème} secondaire d'une école de Montréal. Un questionnaire visait à orienter la réflexion des élèves quant aux liens à faire entre les romans et films (adaptation) *Balzac et la petite tailleuse Chinoise* (Sijie), *Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran* (Schmitt/Dupeyron), *La Vie devant soi* (Ajar/Mizhari), *Un Homme et son péché* (Grignan/Binamé), *La petite Aurore l'enfant martyre* (Léon Petitjean et Henri Rollin /Luc Dionne). La deuxième phase exploratoire concernait la mise à l'essai d'un dispositif didactique de la lecture/spectature subjective dans deux collèges et un lycée de la région de Toulouse à travers des questionnaires, journaux de lecture/spectature et entretiens de groupe sur les roman/film *Les Portes tournantes* (Savoie/Mankiewicz). Ces simulations pratiques ont permis des rétroactions en cours d'élaboration du prototype du modèle et l'illustration du fonctionnement des mécanismes d'anticipation, de compréhension et d'interprétation à partir d'exemples de réponses d'élèves. Les explorations sur le terrain de l'école ont ajouté une dimension empirique au lecteur-spectateur de notre modèle; il n'est pas uniquement le produit d'une spéculation à partir d'éléments théoriques. La prise en compte de ses remarques (écrites ou orales) a eu le rôle de renforcer ou de nuancer les données théoriques de notre modèle, mais surtout de contextualiser les modalités de la lecture-spectature. Les propositions didactiques découlent ainsi non seulement de spéculations à partir de notre modèle théorique de la lecture-spectature, mais aussi de la compréhension du fonctionnement, vérifié expérimentalement, des mécanismes d'anticipation, de compréhension et d'interprétation chez des sujets lecteurs-spectateurs réels.

4. RÉFLEXIONS SUR POSTULATS

Suite à la modélisation de la lecture-spectature et à l'élaboration de propositions didactiques, quelques postulats de la recherche ont été revus. Nous faisons ici un retour sur les postulats de la thèse afin de les argumenter en fonction de l'issue du processus de modélisation théorique de la lecture-spectature.

Premier postulat : La lecture-spectature augmente la compréhension et l'interprétation des œuvres littéraires et filmiques grâce à la relecture que permet la spectature de l'adaptation.

L'idée que la lecture-spectature augmente la compréhension des deux œuvres ne peut que partiellement être démontrée dans cette thèse. Nous pouvons toutefois établir que, puisque les mécanismes de compréhension et d'interprétation sont complémentaires et qu'ils s'activent de manière itérative tout au long du parcours de lecture et de spectature, les deux activités s'enrichissent mutuellement. Elles ne mènent pas nécessairement à des analyses plus « justes » des romans/films, mais certainement à des approches plus approfondies du fait même qu'elles obligent à une relecture

du roman par le film. Les réponses/réactions des élèves ont bien démontré que le questionnement sur le sens se poursuit d'une œuvre à l'autre. Pour répondre aux questions qu'ils se posent, les élèves puisent indistinctement dans les deux œuvres des éléments de réponse. Sur le plan didactique cela signifie que grâce aux effets de la première lecture, les élèves de nos terrains expérimentaux ont élargi leurs connaissances et ont vu leurs imaginaires et leurs affects stimulés. Ces derniers ont été immédiatement réinvestis dans une nouvelle expérience, comme par exemple la spectature de l'adaptation. La proximité entre les contenus des histoires a facilité la poursuite de la composition de leur « texte de lecteur/spectateur » qui s'est enrichie du processus itératif d'élaboration du sens. Le parcours double de la lecture-spectature en situation scolaire aide ainsi les élèves à tisser plus solidement le sens qu'il donne aux œuvres, indépendamment de leur posture de lecture/spectature.

Deuxième postulat : Les mécanismes de lecture et de spectature sont à la fois spécifiques et complémentaires.

Nous sommes partie de l'idée que l'activité de lecture implique des mécanismes différents de ceux de la spectature. Même si les codes d'expression⁴ du roman et du film présentent de nombreuses différences, on ne peut établir de correspondance entre la spécificité de leur forme et celles des mécanismes qu'ils sollicitent chez le lecteur/spectateur. Le lecteur, tout comme le spectateur, anticipe, infère, cherche la cohérence du récit, pose des hypothèses, fait appel à son imaginaire indépendamment des codes qui font naître les récits. Mis à part le travail perceptuel du lecteur de la microstructure du roman, qui se distingue de celui du spectateur du film – mais ceci n'était pas l'objet de notre recherche – nous ne pouvions identifier des mécanismes spécifiques à la lecture et à la spectature. Notre constat est que la spécificité des mécanismes sollicités relève plus de la posture de lecture/spectature et de la démarche didactique imposée par l'enseignant que de la nature des œuvres. Il ne faut toutefois pas négliger l'effet des codes littéraires et filmiques sur les mécanismes de compréhension et d'interprétation. Certains codes spécifiques au cinéma -tels le montage de l'image en mouvement- vont stimuler différemment les mécanismes de compréhension et d'interprétation, -ainsi, par exemple, le renforcement de l'identification. Lors de l'explicitation du fonctionnement de la lecture-spectature, nous nous sommes attardée à expliquer comment certains codes propres au cinéma ou à la littérature contribuent différemment à stimuler des mécanismes similaires. Du point de vue didactique, cela est fort intéressant puisqu'il est opportun de croire que les manières dont les œuvres stimulent certains mécanismes sont complémentaires et pourraient aider l'élève à en optimiser le fonctionnement.

Troisième postulat : Les différences de codes et de contenus du roman/adaptation filmique jouent sur la compréhension et l'interprétation du sujet lecteur/spectateur.

Les constats précédents forcent à interpréter différemment ce postulat. Comme notre recherche suggère que les différences entre contenus et codes augmentent la fréquence et l'intensité du recours à des mécanismes de compréhension et d'interprétation, nous pouvons imaginer que ces différences jouent positivement sur la compréhension et l'interprétation du lecteur/spectateur. Nous exprimons toutefois quelques doutes quant à la motivation que suscite la relecture du roman par le film chez l'adolescent en situation scolaire. Nos recherches exploratoires ont démontré que l'appréciation de l'adaptation filmique influence le degré d'investissement du spectateur. Or les élèves de nos terrains expérimentaux qui étaient rebutés par le film ne s'engageaient pas toujours activement dans cette relecture; ils préféraient s'accrocher à leur compréhension et à leur interprétation issues de la première lecture. La plupart, cependant, se laissaient prendre par la version filmique et bénéficiaient ainsi de l'apport des contenus et codes spécifiques au film et de la réactivation de mécanismes de compréhension et d'interprétation. Il apparaît toutefois très clairement que les élèves qui maîtrisent les langages littéraire et filmique arrivent à mieux s'exprimer sur leurs lectures-spectatures. Une solide formation aux codes des romans et des films peut servir au jeune lecteur-spectateur à mieux profiter de ses lectures-spectatures et à mieux communiquer le sens qu'il en retire.

⁴ L'utilisation de codes (ex : images mobiles, texte et/ou son) et de procédés (ex : raccords) propres à la littérature ou au cinéma confère à l'œuvre toute sa spécificité. Par exemple, le système narratif du film est constitué d'une combinaison complexe et originale de plusieurs codes; le cinéma est un langage composite, avec des éléments hétérogènes.

Quatrième postulat : Le lecteur-spectateur adolescent en contexte scolaire vit une tension entre sa subjectivité et les contraintes imposées par la démarche didactique et le milieu scolaire.

L'idée de la tension entre les mécanismes de compréhension et d'interprétation chez le lecteur/spectateur qui subit la pression d'une démarche didactique particulière s'est avérée particulièrement féconde. Elle nous a conduits à considérer distinctement les approches didactiques selon qu'elles sont fondées sur la sémiotique, le cognitivisme ou la subjectivité du sujet lecteur/spectateur. C'est grâce à cette distinction des théories sous-jacentes aux pratiques d'enseignement de la lecture/spectature et des postures de lecture/spectature qui en découlent que nous avons pu cibler le fonctionnement de mécanismes particuliers à chaque approche et les compétences à développer chez le lecteur/spectateur en situation scolaire. Nous avons pu spéculer sur le fait que l'approche sémiotique provoquait une tension égale entre la compréhension et l'interprétation chez le lecteur/spectateur, que l'approche cognitive favorisait les mécanismes de compréhension, alors que l'approche subjective stimule davantage les mécanismes d'interprétation.

5. PROLONGEMENT DE LA RECHERCHE

Nous souhaitons que l'intégration dans les cours de français d'une didactique de la lecture-spectature issue de nos propositions théoriques et pratiques permette aux élèves de renforcer leur compréhension et leurs interprétations des œuvres littéraires et filmiques et de conserver ainsi dans leur mémoire des traces de toutes sortes (connaissances, expériences, émotions) qui serviront à des lectures et des spectatures de plus en plus complexes, de plus en plus riches. Les lecteurs/spectateurs élèves accéderont ainsi à un plus haut niveau de littérarité et de spectatorialité.

Puisque les codes filmiques s'apparentent à ceux d'autres « lectures médiatiques » quotidiennement pratiquées par les jeunes, nous pensons que la modélisation de la lecture-spectature et sa didactisation ont une portée plus étendue que le simple enseignement-apprentissage du roman et de son adaptation filmique et que nous pouvons les étendre à la littératie médiatique multimodale. Ainsi, les élèves exercés à la lecture-spectature devraient plus facilement interpréter les codes des images publicitaires, des émissions de télévision, des jeux vidéo et inversement, l'école pourrait renforcer ses pratiques « scolaires » par les compétences des jeunes développées grâce à leurs diverses pratiques médiatiques quotidiennes.

Nathalie LACELLE

Université du Québec à Montréal

BIBLIOGRAPHIE

- BORDWELL, D. (1985). The viewer's activity. Dans *Narration in the Fiction Film*. Madison : University of Wisconsin Press, pp. 9-47.
- GERVAIS, B. & BOUVET, R. (Éds) (2007). *Théories et pratiques de la lecture littéraire*. Québec : Éditions Presses de l'Université du Québec.
- LEFEBVRE, M. (1997). *Psycho. De la figure au musée imaginaire. Théorie et pratique de l'acte de spectature*. Montréal : Éditions Harmattan.
- LANGLADE, G. & FORTANIER, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans Falardeau, E., Fisher, C., Simard, C. & Sorin, N. (Éds). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presses universitaires de l'Université Laval, pp. 101-121.
- LACELLE, N. & LANGLADE, G. (2007). Former des sujets lecteurs/ spectateurs grâce à une approche subjective de la lecture/spectature. Dans Dufays, J.-L. (Éd.). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui. Pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- PERRON, B. (1997). *La Spectature prise au jeu. La narration, la cognition et le jeu dans le cinéma narratif*. Thèse inédite de doctorat, Université de Montréal.

ROUXEL, A. & LANGLADE, G. (Éds). (2004). *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

VANDENDORPE, C. (1989). *Apprendre à lire des fables. Une approche sémio-cognitive*. Montréal : Le préambule.

QUEL DISPOSITIF POUR APPRENDRE À ÉCRIRE À UN PUBLIC MULTICULTUREL EN DIFFICULTÉ ?

Cet article est la synthèse de la thèse de doctorat, intitulée *L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation*, que nous avons soutenue à Louvain-la-Neuve le 21 janvier 2010 sous la direction des professeurs Fe. Thyron et S. Lucchini (UCL)¹ Inscrite dans la didactique de l'écriture, cette thèse porte sur la construction et sur l'expérimentation d'un dispositif d'atelier d'écriture qui vise l'amélioration du « rapport à soi, à autrui et à l'écriture » ainsi que l'identification des compétences et des difficultés en matière d'écriture d'un public multiculturel, faiblement scolarisé et défavorisé, en difficultés scripturale et identitaire.² Le cadre et le statut de cet article limiteront celui-ci à une brève présentation des problèmes et des postulats de recherche, des orientations méthodologiques de celle-ci et des techniques d'investigation, du public d'expérience et du dispositif expérimenté ainsi que des résultats obtenus.

1. PROBLÉMATIQUE ET POSTULATS DE RECHERCHE

Une réalité antithétique sous-tend notre démarche. D'un côté, en Belgique francophone, des populations issues de milieux défavorisés, au sein desquelles on retrouve des immigrants, éprouvent des difficultés en écriture. De l'autre côté, nombre de recherches menées en didactique de l'écriture ont démontré que l'atelier d'écriture a des effets positifs tant sur le texte que sur son auteur (Lafont-Terranova, 2009).

Comme l'écriture joue un rôle fondamental dans l'apprentissage de toutes les disciplines enseignées à l'école et qu'elle est présente « dans la vie privée, professionnelle et publique » (Reuter, 2002), les déficiences scripturales se répercutent négativement sur le rendement scolaire des élèves et conduisent à l'exclusion socioprofessionnelle (Artaux, 1999).

Sur la base de ce qui vient d'être évoqué, nous avons postulé qu'en développant des compétences en écriture des populations en difficulté, nous pouvons favoriser leur insertion sociale et professionnelle par le biais d'une formation. Et vu les effets attribués aux ateliers d'écriture, nous nous sommes demandé pourquoi ces derniers ne sont pas exploités pour pallier les défaillances en écriture des populations défavorisées. En tentant de répondre à cette dernière question, nous avons constaté que les acquis de ces dispositifs ne profitent pas assez à tous ceux qui en ont le plus besoin. En effet, la plupart des ateliers d'écriture visant le développement des compétences en écriture se rapportent à des publics favorisés sur les plans social, culturel et professionnel, dont la langue de travail et à travailler est *maternelle* ou, tout au moins, *seconde*. Lorsqu'il est question des publics en difficulté, on a tendance à ne viser que le développement personnel (Pimet & Boniface, 1999).

Cette orientation qui évacue a priori le travail sur le texte suscite une série de questions. Pour des publics en difficulté, n'y aurait-il pas moyen d'aller au-delà de la dimension personnelle et de

¹ Les autres membres du jury étaient Philippe Hambye, Jacqueline Laffont-Terranova et Marie-Claude Penloup.

² Cette thèse est accessible via :
<http://dial.academielouvain.be:8080/vital/access/manager/Repository/boreal:29039?query2=&field1=creator&query1=Niwese+Maurice+&field2=Text&source=Advanced&conjunction1=AND>

développer des compétences en écriture ? Existe-t-il un modèle d'atelier d'écriture susceptible de répondre à cette ambition ? Faudrait-il en construire un autre ou adapter ceux qui existent ? Quels types d'activités pourrait-on mettre en œuvre dans un tel atelier ? Pour répondre à de telles interrogations, il nous a fallu passer en revue les modèles existants du point de vue théorique et suivre un atelier d'écriture qui se tenait dans un milieu multiculturel défavorisé.

2. QUESTIONS DE MÉTHODOLOGIE

Notre étude a connu cinq phases : l'exploration, la construction d'un nouveau dispositif et son expérimentation, l'analyse et la rédaction de la thèse. Du point de vue des orientations méthodologiques, cette recherche est à la fois qualitative, pluridisciplinaire, compréhensive et d'inspiration ethnographique. Elle est qualitative et d'inspiration ethnographique, parce qu'elle se rapporte à des situations restreintes qu'elle analyse en profondeur en s'appuyant sur des données qui ne sont pas toujours quantifiables et qu'elle requiert la participation à l'action étudiée. Elle est compréhensive, parce que son objet se construit dans un va-et-vient permanent entre la théorie et le terrain, et pluridisciplinaire, parce que, tout en restant ancrée dans la didactique de l'écriture, elle ne cesse pas de faire appel à d'autres disciplines pour appréhender les phénomènes étudiés. Pour minimiser les biais, le matériau analysé a été récolté en utilisant des outils et des techniques variés, dont l'observation directe, la prise de notes, le questionnaire, les entretiens, l'enregistrement, la documentation et le recueil des textes produits par les participants. Bref, pour plus de fiabilité, nous avons eu recours à la « triangulation des données ».

3. DU PUBLIC CIBLE

Pendant les phases d'observation et d'expérimentation, nous avons travaillé avec des groupes multiculturels d'adultes, en difficultés scripturale et identitaire. Ce public, appelé stagiaires, était inscrit dans des centres bruxellois de formation et suivait des préformations pour des études qualifiantes et/ou pour une (ré)insertion socioprofessionnelle. Par leurs origines culturelles, par leurs parcours scolaires et biographiques, par leur perception de la société et de l'école, par leurs projets de vie, et par leurs pratiques linguistiques et scripturales, ces stagiaires étaient hétérogènes. En revanche, ils avaient, en commun, des parcours chaotiques, un faible niveau de formation, des conditions de vie précaires, des questionnements identitaires, le sentiment de faire partie des exclus de la société, mais aussi la volonté de s'en sortir et un besoin d'améliorer leur « rapport à l'écriture ».

4. ÉLABORATION ET EXPÉRIMENTATION D'UN NOUVEAU DISPOSITIF

En partant des forces et des limites des modèles d'atelier d'écriture existants et, en particulier, de celui qui a fait l'objet de notre observation, nous avons élaboré un nouveau dispositif d'atelier d'écriture que nous considérons comme adapté aux publics ayant un profil semblable à celui des stagiaires rencontrés sur le terrain.

Les points forts de l'atelier observé sont la diversification des sources et des pistes d'écriture, la prise en compte de la diversité culturelle du groupe et la valorisation de celui-ci. Ses limites sont l'exploitation aléatoire des sources d'écriture, l'absence d'objectifs clairs, le manque de rapport entre les activités mises en œuvre, le peu de retour sur le déjà-écrit, le peu d'intérêt accordé au scribe et à son texte ainsi que l'absence de projet pour les textes produits.

Le dispositif élaboré a été ancré dans la pédagogie du projet pour lutter contre la logique du fragment, pour impliquer les bénéficiaires dans la construction du savoir et pour donner sens à l'apprentissage ; il a été aussi centré sur la pédagogie différenciée pour prendre en compte l'hétérogénéité du groupe et pour valoriser le scribe et son travail. Nous avons par ailleurs choisi le modèle d'atelier d'écriture réécrivant pour mettre en valeur le processus d'écriture, favoriser l'autocorrection et les reformulations, et cerner ce dont les écrivains étaient capables. Nous avons enfin visé la production du récit de soi pour, entre autres, travailler des compétences textuelles et des questions identitaires, et encourager la compréhension de soi et d'autrui.

Compte tenu du profil du public cible et de nos préoccupations de recherche, nous avons assigné trois objectifs à ce nouveau dispositif. Le premier a visé l'amélioration du « rapport à l'écriture » des stagiaires. Le second a eu pour objet l'amélioration du « rapport à soi et à autrui » et le dernier a porté sur l'identification des compétences et des difficultés en écriture des stagiaires.

Le nouveau dispositif a été expérimenté en treize séances de trois heures chacune, et l'expérimentation a été divisée en trois phases : la mise en route du dispositif (quatre séances), la production du récit (six séances) ainsi que l'évaluation et la finalisation des textes produits (trois séances). La phase de mise en route du dispositif a permis de passer en revue les éléments qui devaient être approfondis par la suite et de créer les conditions nécessaires à la production du texte long. La deuxième phase a été centrée sur la production du récit et a donné la possibilité de réinvestir et de complexifier ce qui avait été initié lors de la première phase. La deuxième phase a également mis un accent particulier sur la réécriture. Quant à la dernière phase, elle a permis de vérifier et de renforcer ce qui avait été acquis, de déterminer ce qui s'était construit et de voir ce qui restait à faire.

5. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Après ce bref rappel de ce qui a été fait, il convient de se demander si le dispositif expérimenté a atteint ses objectifs. A-t-il permis aux participants d'améliorer leur « rapport à l'écriture, à eux-mêmes et à autrui » ? Nous a-t-il donné la possibilité de circonscrire les compétences et les limites des participants en matière d'écriture ?

5.1. L'atelier comme observatoire de l'existant

La fonction d'observatoire de l'existant est très pertinente quand, comme nous, on a affaire à un public dont on ne peut prévoir a priori ce dont il est capable. Dans un tel contexte, l'atelier d'écriture peut se concevoir comme un dispositif qui se situe en amont des interventions pédagogiques ultérieures plus ciblées et plus adaptées aux besoins réels du public.

L'analyse des textes produits par les stagiaires nous a révélé que ces derniers maîtrisaient plus la macrostructure et la superstructure du récit que sa microstructure. En effet, les récits des stagiaires sont narrativement cohérents et recèlent des séquences textuelles variées. En revanche, ces textes ont mis au jour de sérieuses difficultés au niveau des microcompétences de la langue écrite. Nous avons aussi fait observer que ces stagiaires étaient plus compétents à l'oral qu'à l'écrit et que leur écriture était fortement marquée par des traits de l'oral. De plus, par endroits, nous avons relevé certaines difficultés dont la cause serait liée aux langues d'origine. De ces constats, nous avons déduit que, pour ce public, le grand défi serait d'acquérir des microcompétences de la langue écrite, qui n'ont pas été suffisamment intégrées pour des raisons diverses.

5.2. Amélioration du « rapport à soi et à autrui »

Nous avons défini le « rapport à soi et à autrui » comme ce que le sujet pense de lui, ce qu'il croit que les autres pensent de lui et ce qu'il pense des autres. Pour ce rapport, les stagiaires affirment que, grâce à l'atelier d'écriture, ils ont pu passer de la méfiance à la confiance, et de l'indifférence à la compréhension de l'autre. Ils déclarent aussi qu'ils ont découvert qu'ils partageaient beaucoup de points communs avec leurs pairs. Le regard que les participants avaient sur eux a également changé. Toujours selon les déclarations de ces derniers, la confrontation au vécu de l'autre a permis à chacun de relativiser ses propres problèmes. Les stagiaires sont enfin quasi unanimes pour présenter l'atelier d'écriture comme un lieu où ils se sont sentis écoutés, encouragés et valorisés tant par les pairs que par le formateur.

5.3. Amélioration du « rapport à l'écriture »

L'amélioration du « rapport à l'écriture » a été, de son côté, réalisée dans ses composantes *affective*, *axiologique*, *conceptuelle* et *métascripturale* (Barré-De Miniac 2000 ; Chartrand & Blaser 2008). La dimension affective se réfère à « l'intérêt affectif » que le sujet a « pour l'écriture » et au temps qu'il « y consacre », tandis que la composante axiologique « recouvre le champ des valeurs et des sentiments accordés à l'écriture et à ses usages ». La dimension conceptuelle renvoie aux représentations relatives à ce que l'écriture est et à la manière dont on se l'approprie. La composante

métascriptionnelle se rapporte, quant à elle, à la façon dont le sujet parle de sa propre pratique d'écriture et de l'écriture en général.

Pour la **dimension affective**, d'après les stagiaires, l'atelier d'écriture leur a permis de ne plus avoir peur d'écrire, de (re)prendre confiance dans leurs capacités d'écriture, d'écrire plus facilement qu'auparavant et d'avoir envie de continuer à écrire en dehors de l'atelier. En plus des déclarations, nous avons aussi remarqué qu'en passant d'une version à une autre, les stagiaires transformaient sensiblement leurs textes. Le fait que les personnes qui, d'habitude, n'écrivaient guère ont produit des textes relativement longs et les ont modifiés en les réécrivant est un indice d'investissement dans l'écriture.

Pour ce qui est de la **dimension axiologique**, il ressort des différentes déclarations des stagiaires que ceux-ci ont pris conscience du fait que l'écriture joue un rôle fondamental dans la société. Cette perception de l'écriture est d'autant plus indispensable que nous avons affaire à un groupe, dont certains membres se posaient des questions sur l'utilité de l'écriture.

Pour la **dimension conceptuelle**, à la fin de l'atelier, les participants avaient intégré, qu'on apprend à écrire en écrivant ; que l'écriture n'est pas une affaire de don et d'inspiration, mais qu'elle relève plutôt du faire, du labeur et du travail ; qu'un texte, quel qu'il soit, n'est jamais achevé, qu'il est toujours sujet à des modifications et que la réécriture fait partie du processus normal de l'écriture.

Enfin, pour la **dimension métascriptionnelle**, à la fin de l'atelier d'écriture, les stagiaires étaient capables de parler de l'écriture en général et de leurs pratiques scripturales en particulier. Notons aussi que le fait de réécrire ses textes est un indice d'une attitude métacognitive à l'égard du déjà-produit.

Maurice NIWESE
CRIPEDIS/IACCHOS
Université Catholique de Louvain

BIBLIOGRAPHIE

- ARTAUD, M.-F. (1999). *Entre l'enfant et l'élève, l'écriture de soi. Produire, cheminer, penser, exister dans un atelier d'écriture*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- BARRÉ-DE MINAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- CHARTRAND, S.-G. & BLASER, C. (dir). (2008). *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- LAFONT-TERRANOVA, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain. L'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- PIMET, O. & BONIFACE, C. (1999). *Ateliers d'écriture. Mode d'emploi*. Paris : ESF.
- REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF, 2002.

LE TRAVAIL DE FIN D'ÉTUDES, UN DISCOURS EN QUÊTE D'AUTEUR

1. *Quel est l'intitulé de ton travail de recherche ? Où et quand as-tu soutenu ta thèse ? Quels ont été tes promoteurs et les membres de ton jury ?*

L'intitulé de ma thèse, soutenue à Liège en janvier 2010, est le suivant : Le travail de fin d'études, un discours en quête d'auteur. Pratiques langagières réflexives en formation initiale d'enseignants. Le travail a bénéficié du regard aiguisé de deux promoteurs : Élisabeth Bautier de Paris 8 et vous-même, bien sûr. Jean-Marie Klinkenberg, de l'Université de Liège, a présidé le jury, l'ont complété Jacques Crinon de l'Université Paris-Est Créteil, Jean-Louis Dufays de l'Université catholique de Louvain et Yves Reuter de l'Université Charles de Gaulle-Lille 3.

2. *Tu as souhaité une cotutelle internationale : pour quelles raisons et pourquoi avoir sollicité des promoteurs qui se situent dans des champs de recherche différents ? Estimes-tu, rétrospectivement, avoir ainsi fait de bons choix ? Pourquoi ?*

La cotutelle m'a semblé être le seul moyen de valider une double expertise que je pensais avoir acquise dans le champ de la didactique du français (en français langue première et étrangère) et dans celui des sciences de l'éducation, les deux champs étant assez clivés en Communauté française de Belgique. Au terme de la soutenance, je suis devenue Docteur en Langues et Lettres, mais aussi Docteur en Sciences de l'Éducation. Bien sûr, je n'ai jamais regretté ce choix. Cela est d'autant plus vrai que mes deux co-promoteurs ont toujours veillé à ne pas « me tirer à hue et à dia ». Je leur (vous) en suis infiniment reconnaissante.

3. *De quel paradigme scientifique relève ton entreprise ? Estimes-tu t'être parfaitement intégrée à cette communauté de croyances, de valeurs et de techniques (Kuhn) ou t'y es-tu sentie parfois un peu à l'étroit ? Quoi qu'il en soit, développe ta réponse.*

Mon entreprise consistait à cerner précisément les pratiques langagières identifiables dans un premier corpus de travaux de fin d'études (TFE) élaborés par de futurs instituteurs du primaire, travaux que je n'ai pas promus ou évalués. Cette première démarche m'a permis d'inventorier quels pourraient être les indicateurs de réflexivité et de scientificité potentiellement discriminants dans ce genre discursif qu'est le TFE. Partant, j'ai imaginé, expérimenté, puis décrit et analysé un dispositif de formation susceptible de favoriser notamment l'acculturation des étudiants au TFE, de les aider à se poser en auteurs de leur discours (au sens de Bautier, Bucheton, Tauveron et Sève) et, plus précisément, susceptible de les aider à mobiliser dans leurs énoncés les indicateurs de réflexivité et de scientificité précédemment décrits. Il s'est ensuite agi d'analyser plus spécifiquement les journaux de formation tenus par les étudiants durant tout leur cursus académique, puis les brouillons et la version définitive de leur TFE.

Étant donné la nature de ma recherche, les travaux de Vygotski ont constitué un cadre théorique fédérateur, pour plusieurs raisons que j'expliquerai ici trop rapidement. D'abord, parce que l'apprentissage s'envisage selon Vygotski comme la mise à disposition par l'expert de médiations sociales et instrumentales appropriées. Ce principe me paraît décrire adéquatement l'activité du promoteur du TFE offrant à l'apprenti-chercheur des médiations hétérogènes et multiples de nature sociale (son propre étayage, celui d'autres sujets) ou instrumentale (la littérature scientifique de nature disciplinaire, didactique ou pédagogique, le prescrit légal qui cadre le travail enseignant, la littérature professionnelle, des données empiriques diverses, les normes scripturales en usage...). Ensuite, parce que l'activité de l'étudiant réalisant son TFE peut s'envisager comme celle d'un sujet s'appropriant-réinventant, dans une perspective historico-culturelle toute marxiste, les outils que lui ont légués les générations antérieures, le promoteur étant là comme un passeur, un médiateur, un indispensable relais. La socialisation de l'individu, en l'occurrence le futur enseignant, se conçoit comme l'appropriation d'instruments rendue possible par la mise à disposition, par un expert, ici le

promoteur, instruments où sont cristallisés les savoirs de l'humanité. Et puis, l'on sait bien quelle importance revêt le langage, et le langage écrit plus particulièrement, pour le psychologue russe : ce mot qui ne concrétise pas seulement la pensée tout entière, mais la fait littéralement advenir, il la construit, il l'élabore (Vygotski, 1934-1997). Le langage écrit est présenté comme étant de nature encore plus complexe, car plus abstraite, que le langage oral (Vygotski, 1934-1997) : comment ne pas voir dans cette assertion un argument de poids, parmi bien d'autres, militant en faveur de la place des écrits en formation, en formation des enseignants en l'occurrence ? L'accompagnement des TFE m'a notamment paru intéressant à étudier, car nous avons affaire à une forme duelle d'apprentissage, non groupale comme c'est souvent le cas : sont à l'œuvre des dyades constituées d'un formateur et d'un apprenti enseignant. Ainsi, la supervision des TFE peut s'apparenter à une construction de formats, au sens brunérien : le format est l'échafaudage par lequel l'expert réduit la complexité de la tâche, ce qui permet au novice de résoudre des problèmes dont il ne pourrait venir à bout seul (Bruner, 1994). Le concept de zone proximale de développement me paraît en outre heuristique pour penser la tâche d'élaboration du TFE, cette tâche que l'apprenti ne pourrait effectuer seul, mais peut accomplir avec l'aide d'autrui (Vygotski, 1934-1997).

Bien sûr, différents travaux m'ont permis de concrétiser les grands principes très généraux défendus par Vygotski, lequel travaillait par ailleurs avec des enfants : je pense notamment à ceux du groupe Escol. Enfin, en matière d'enseignement-apprentissage, le recours exclusif à un même paradigme est sans doute dangereux. Quelquefois, de bonnes vieilles procédures behavioristes...

4. Y avait-il, dans le secteur du champ où tu as pris place, des travaux pionniers ? Si oui, lesquels ? Toujours dans l'affirmative, as-tu opté pour une stratégie de filiation ou une stratégie de rupture ? Pourquoi ?

Comme toute doctorante, je me suis appuyée sur quantité de travaux existants. Dans la mesure où ma problématique s'inscrivait au confluent de plusieurs disciplines, de plusieurs courants de recherche, les référents livresques furent nombreux et hétérogènes. Sur un plan plus conceptuel, furent déterminants les ouvrages de Vygotski, de Bruner, de Habermas, de Bronckart, de Schneuwly, tout comme les travaux du groupe Escol : Bautier, Crinon, Rochex... Ma thèse s'est en outre inscrite dans le champ des littéracies universitaires, tout à fait foisonnant depuis quelques années : *Lidil* 17 (1998), Fintz (1998), *Le français aujourd'hui* 125 (1999), Pollet (2001), *Lidil* 24 (2001), *Spirale* 29 (2002), *Enjeux* 53 et 54 (2002), *Pratiques* 121-122 (2004), *Lidil* 34 (2006), Donahue (2008)... Ces mêmes écrits oscillent d'ailleurs entre sciences du langage et didactique. J'y ai puisé quantité d'indicateurs discursifs de réflexivité et de scientificité, indicateurs que j'ai restructurés, complétés et adaptés à mon propre corpus, à ma propre problématique.

Dans la mesure m'incombait la tâche d'assurer la formation initiale en didactique du français au primaire de futurs instituteurs, j'ai tâché de prendre connaissance du plus grand nombre de travaux s'agissant, sans grande originalité, de la didactique de la lecture (Chauveau, Dumortier, Fijalkow, Giasson, Lafontaine...), de la didactique de l'écriture (Bucheton, Groupe d'Écouen, Reuter, Tauveron et Sève, 2005...) et de la didactique de l'oral (Dolz et Schneuwly...). Là, j'ai tâché d'étayer l'activité enseignante des futurs praticiens en leur donnant à voir des travaux qui m'ont paru importants, qui m'ont semblé susciter un toujours très relatif et très provisoire consensus, ce en quoi l'on s'expose facilement au reproche de dogmatiser les savoirs, mais comment former les étudiants en écartant tout à fait ce risque ? La thèse de Vanhulle (2002) a tout au début constitué un repère utile pour son caractère longitudinal : elle a elle aussi suivi et analysé durant trois ans une même cohorte de futurs instituteurs, mais sa problématique était différente, tout comme la nature de ses traces sémiotiques ou ses outils interprétatifs. Enfin, les travaux en littérature consacré au journal intime ont passablement guidé mon action concernant les journaux de formation : je pense aux écrits de Didier, Lecarme, Lejeune...

Par ailleurs, bien sûr, s'affilier à certains courants de recherche revient à s'opposer à bien d'autres. J'ai beau avoir lu et relu les ouvrages de Schön ou Perrenoud consacrés à la réflexivité, je n'y ai pas trouvé d'éléments probants susceptibles d'étayer ma réflexion s'agissant de la réflexivité : peut-être ai-je mal cherché ? Je me suis en outre volontairement distancée des recherches portant sur la maîtrise de la langue. Les critiques portées par Pollet (2001) à ce courant m'ont convaincue qu'il

s'agissait de souscrire à d'autres démarches. Dans ce sens, les travaux de Bautier (1995) ont constitué une voie heuristique : le principe était d'enfin examiner de près les tentatives effectives des scripteurs pour mieux les comprendre de l'intérieur, pour mieux percevoir comment ils avaient négocié la tâche qui leur incombait, même si cette démarche ne conduit pas à considérer que tout se vaut eu égard aux normes académiques. Enfin, bon nombre d'ouvrages consacrés au TFE ou aux mémoires professionnels ne se sont pas avérés opératoires, car certains s'apparentaient volontiers, selon les cas, à un plaidoyer du genre ou à un manuel de trucs et astuces destiné aux étudiants.

5. Peux-tu évoquer les principaux obstacles que tu as rencontrés, en disant comment tu as fait pour les surmonter ou les contourner ?

Les obstacles scientifiques que j'ai rencontrés n'ont rien d'original, ils sont d'ailleurs, identiques, toutes proportions gardées, à ceux rencontrés par les sujets de mon étude : difficulté à problématiser, à articuler données empiriques et livresques, à étayer chaque assertion, à anticiper les reproches possibles, à fonctionnaliser et à discuter les travaux des chercheurs, à se déprendre des données sollicitées, à se détacher des cas individuels pour produire des résultats généralisables, à utiliser un langage clair et précis, à recourir à une mise en page adéquate, à comprendre vraiment les attentes des promoteurs... Tout s'est avéré difficile à un moment ou à un autre. Mais ces difficultés d'ordre intellectuel ont un allié précieux : le temps. Ce qui ne veut pas dire que je suis finalement parvenue à toutes les contourner. Cependant, d'autres difficultés se sont avérées bien plus redoutables. Le fait d'avoir dû conduire cette recherche en plus d'une charge complète de cours en haute école, sans que ne soient libérés du temps ou des ressources quelconques. Les reproches misogynes, clairement exposés ou plus insidieux, venant souvent de femmes, selon lesquels une femme qui entreprend un doctorat dans ces conditions est disqualifiée en tant que « bonne épouse », « bonne maman ».

6. Quels sont les résultats de ta recherche que tu estimes les plus intéressants et pour qui le sont-ils particulièrement ?

Certains résultats concernent sans doute davantage les chercheurs, d'autres les formateurs. Du point de vue de la recherche, si mon entreprise s'affiliait résolument aux travaux cherchant à définir les pratiques langagières repérables en formation, elle s'en différencie sur quatre points : les objets étudiés (le journal de formation, les brouillons du TFE, le TFE), la temporalité adoptée (trois ans, plutôt qu'une étude synchronique), les outils interprétatifs créés (articulant des indices épars glanés au fil de la littérature) ou des perspectives didactiques (un curriculum entier de formation expérimenté sur le terrain, en lieu et place de pistes à explorer). Je me suis employée à mettre au jour une typologie d'écriture réflexive, d'écriture scientifique, des parcours scripturaux contrastés : ces données peuvent intéresser chercheurs comme formateurs. En revanche, ces derniers pourraient davantage tirer parti des dimensions relatives à la formation : comment « tricoter » des principes didactiques hétérogènes au service d'un cursus qui vise à constituer une communauté d'enseignants-chercheurs en devenir, qui vise à aider chaque sujet à adopter une posture auctoriale dans son TFE ? En définitive, il me semble aussi que ma démarche plaide résolument pour une meilleure articulation entre une didactique descendante (plus prescriptive) et une didactique ascendante, laquelle part de données empiriques recueillies dans les classes pour mettre au jour des phénomènes trans-individuels dont la connaissance peut guider l'intervention de l'enseignant ou du chercheur en éducation.

7. Sur la lancée de ta recherche, as-tu abordé, depuis ta défense de thèse, des questions subsidiaires ou connexes que tu n'avais pas eu le temps de traiter ? Si oui, lesquelles et dans quelles publications ?

Les choses ne se sont pas vraiment déroulées de cette manière. Au fur et à mesure de ma thèse, de façon opportuniste, j'ai tâché de tirer parti des propositions de publications qui s'offraient à moi : tel colloque ou telle revue m'a permis d'approfondir un aspect particulier de mon entreprise, aspect qui, parfois, s'est avéré tout à fait minoré, voire absent, de la version finale de la thèse. Ainsi, bon nombre de dimensions propres à la formation que j'ai mise en place n'ont pas été problématisées dans la thèse, mais l'ont été dans une revue ou un colloque, au gré de leurs intitulés propres. Chaque publication était un prétexte à aborder ma thèse avec un angle inédit. Lorsque la thèse fut soutenue, je trouvais qu'il était indécent de continuer à publier à son sujet. Il m'a cependant été difficile de

renoncer à certaines invitations, mais j'aspirais surtout à envisager d'autres problématiques. Ainsi, l'Université catholique de Louvain m'a conféré deux cours dans le master en langues et lettres françaises et j'ai étudié pour le colloque de l'Admée les écrits produits par les étudiants. Avec Alain Hertay, mon mari, nous avons invité de jeunes enfants à jouer à faire la classe et nous avons étudié pour un colloque de l'INRP les interactions qui se nouaient entre l'élève-maitre et les élèves-élèves. Je mène enfin une recherche postdoctorale à l'Université Paris 8, sous la direction de Jacques Crinon : nous préparons un ouvrage consacré à l'écriture réflexive enfantine. Où il se prouve que la thèse n'est jamais un aboutissement, mais un commencement...

Caroline SCHEEPERS

Haute École Lucia de Brouckère & Université catholique de Louvain,
questionnée par Jean-Louis DUMORTIER
Université de Liège

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER, É. & ROCHEX, J.-Y. (1997). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- BOCH, Fr. & GROSSMANN, Fr. (coord.) (2001). *Lidil, 24, Apprendre à citer le discours d'autrui*.
- BOCH, Fr. & al. (coord.) (2004). *Pratiques, 121-122, Les écrits universitaires*.
- BRASSART, D.-G. (coord.) (2000). *Ateliers, 25, Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur (2)*.
- BRIOLET, D. & MANESSE, D. (coord.) (1999). *Le français aujourd'hui, 125, ... à l'université*.
- BRONCKART J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- BROSSARD, M. (1999-2002). Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale. Dans Clot, Y., *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.
- BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Trad. par Bonin Y. Paris : Retz.
- BUCHETON, D. & BAUTIER, É (Éds.) (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, Versailles : CRDP.
- BUCHETON, D. (2001). Peut-on évaluer la capacité à devenir auteur de son texte ? Dans Collès, L. et al. (Éds) (2001). *Didactique des langues romanes*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- CRINON, J. (Éd.) (2003). *Le mémoire professionnel des enseignants. Observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan.
- DABÈNE, M. & REUTER, Y. (Éds.) (1998). *Lidil, 17, Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*.
- DELCAMBRE, I. & JOVENET, A.-M. (coord.) (2002). *Spirale, 29, Lire-écrire dans le supérieur*.
- DELCAMBRE, I. et al. (Éds) (2010). *Littéracies universitaires : savoirs, écrits, disciplines. Actes du colloque*, Université Lille 3, 2-4 septembre (cédérom).
- DIDIER, B. (1976). *Le journal intime*. Paris : PUF.
- DONAHUE, Chr. (2008). *Écrire à l'université. Analyse comparée en France et aux États-Unis, Villeneuve d'Ascq*, Presses universitaires du Septentrion.
- DUMORTIER, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction*. Bruxelles : De Boeck.
- FINTZ, Cl. (coord.) (1998). *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* Paris : L'Harmattan.
- HABERMAS, J. (1987 a et b). (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome I*. Paris : Fayard.

- LECARME, J. & E. (1997). *L'autobiographie*. Paris : Armand Colin.
- LEJEUNE, Ph. & Bogaert, C. (2003). *Un journal à soi. Histoire d'une pratique*. Paris : Textuel.
- Lidil*, 34 (2006, mis en ligne le 7 avril 2008). URL : <http://lidil.revues.org/document13.html>. Consulté le 6 août 2008.
- POLLET, M.-Chr. (2001). *Pour une didactique des discours scientifiques. Étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- POLLET, M.-Chr. & BOCH, Fr. (coord.) (2002 a et b). *Enjeux*, 53 et 54, *L'écrit dans l'enseignement supérieur I et II*.
- PONTILLE, D. (2006). Qu'est-ce qu'un auteur scientifique ? *Sciences de la société*, n°67.
- RABATEL, A. & GROSSMANN, Fr. (coord.) (2007). *Lidil*, 35, *Figures de l'auteur en didactique*.
- SCHEEPERS, C. (2009). *Le travail de fin d'études, un discours en quête d'auteur*. Thèse inédite. Liège-Paris : Université de Liège-Université Paris 8.
- TAUVERON, C. & SÈVE, P. (2005). *Vers une écriture littéraire*. Paris : Hatier.
- VANHULLE, S. (2002). *Des savoirs en jeu au savoir en « je »*. Thèse inédite. Liège : Université de Liège, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.

AVOIR LU ET SAVOIR LIRE LA LITTÉRATURE. INFLUENCE DE « RÉPERTOIRES » DIVERSEMMENT CONSTRUITS SUR LA RÉCEPTION D'UN MÊME RÉCIT DANS TROIS COMMUNAUTÉS INTERPRÉTATIVES

Nous présentons ici une recherche doctorale menée sous la direction de Catherine Tauveron, soutenue à l'Université de Haute-Bretagne (Rennes 2) le 5 novembre 20091.

1. L'HYPOTHÈSE INITIALE

Est-il pertinent d'élire les parcours de lecture comme lieu d'intervention didactique ? L'horizon d'attente de Jauss (1978), l'encyclopédie du lecteur selon Eco (1985) ou le répertoire du lecteur défini par Iser (1985) décrivent rôle des réminiscences des lectures antérieures dans l'acte de lire une œuvre singulière. Ces concepts gardent-ils leur pertinence en contexte scolaire ? Du point de vue didactique, les travaux de Tauveron ou ceux de Devanne ont bien établi l'intérêt des lectures en réseau(x), qui permettent, « multipliant les voies d'accès au texte, d'y pénétrer avec plus de finesse » (Tauveron, 2002) et favorisent « une pensée foisonnante, divergente, une pensée qui se saisit de la multiplicité » (Devanne, 2006). Est-ce encore vrai quand les lectures sont disjointes dans le temps ? Il s'agissait d'interroger ce postulat communément admis : les lectures antérieures influent sur une lecture en cours. Si cette hypothèse était confirmée, il deviendrait utile de penser un curriculum en tenant compte en amont du répertoire mobilisé par des œuvres à lire en aval.

Pour tester notre hypothèse nous avons imaginé que trois classes dont le répertoire serait différent produiraient des lectures différentes d'une même œuvre, pour peu que celle-ci offre une complexité propice.

2. LE DISPOSITIF D'ENSEMBLE

Nous avons sélectionné trois classes (désormais classes A, B et C) en tâchant de limiter les variables qui les différencient. Toutes les trois se situent en centre ville et accueillent une population aux

¹ Les autres membres du jury étaient Bertrand Daunay, Jean-Louis Dufays, Vincent Jouve et Annie Rouxel.

caractéristiques comparables. Toutes les trois sont conduites par des maîtres-formateurs qui ont été impliqués dans les recherches de l'INRP autour de la lecture et de l'écriture littéraire.

Nous avons sélectionné une œuvre résistante : *Taïga*, de Florence Reynaud (Pocket Junior, 2005), dont voici l'argument : un enfant, Ivan, s'éveille rescapé d'un accident d'avion ; une louve erre affamée ; un trappeur, Nicolai, se met à la poursuite de cette louve qui détruit son gibier : une tragédie se profile sur l'immensité silencieuse de la taïga gelée. Mais l'enfant prend la louve pour un chien ; symétriquement, la louve va peu à peu l'assimiler à ses louveteaux naguère disparus, elle lui prodigue des soins maternelle et le retient de mourir ; le trappeur, quand il lève enfin la piste et se trouve confronté à cette louve protectrice, va faire grâce... C'est donc un roman d'aventure qui joue de suspense. Cependant, le texte, relativement bref, biaise régulièrement la narration en juxtaposant les parcours d'abord disjoints des trois personnages. Ce roman pour la jeunesse n'est pas sans évoquer les techniques d'une Virginia Woolf dans *Les Vagues*. Et l'œuvre dans son ensemble conduit à réfléchir aux relations entre homme et animal, car l'enfant renonce à ses souvenirs et au langage même pour se conformer à un rôle de louveteau, la louve troublée par cette proie si confiante connaît une incertitude quasi humaine avant de s'abandonner à une « sauvage tendresse », tandis que le trappeur peut s'animaliser quand il part en chasse comme il peut s'humaniser quand il oppose à l'angoisse de la tempête un air d'harmonica. L'univers de la taïga, avec ses forêts et ses étendues neigeuses, avec la présence obsédante d'une faune discrète, pèse de tout son poids sur le devenir des personnages : « Taïga » est présentée comme la mère indifférente de toutes les créatures qui y vivent.

Nous avons contrôlé autant que possible le répertoire des élèves dans les différentes classes. Dans la classe A, aucun texte n'avait été présenté dans le premier trimestre qui nourrisse une expérience utile. Il s'agissait, en quelque sorte, de notre classe témoin.

Dans la classe B, plusieurs ouvrages ont été étudiés qui présentaient un semblable puzzle de points de vue. Il s'agit d'abord de quatre petits textes de Bertrand Fichou illustrés par Olivier Latyk parus dans la revue *Belles Histoires* (Bayard Presse édition, 2000). Dans la foulée, la maîtresse a proposé *Une histoire à quatre voix*, d'Anthony Browne (l'école des loisirs, 1998). Enfin en novembre, a été lu le récit documentaire *La Statue de la Liberté* de Serge Hochain (l'école des loisirs, 2004).

Dans la classe B, les élèves ont bénéficié d'une « lecture feuilleton » de *La Rencontre*, d'Allan W. Eckert (Livre de poche Jeunesse, 2001) dont la matière est très similaire à celle de *Taïga*. Ensuite la classe a lu *L'Enfant sauvage*, de Bruno Castan (Théâtrales Jeunesse, 2006) qui porte à la scène l'histoire de Victor de l'Aveyron. Pendant ce temps, les élèves ont disposé d'une quinzaine livres, toujours sur le thème des rapports entre homme et animal, qu'ils pouvaient emprunter à volonté. Enfin une séance collective autour du sonnet "Une Louve je vis..." de Joachim du Bellay (*Songes*, VII), a permis d'en organiser les souvenirs sous trois thèmes : l'animal protecteur, la chasse, l'appivoisement.

Nous avons décidé de laisser les maîtres libres de conduire comme ils l'entendaient l'étude du roman de Florence Reynaud : si notre hypothèse était valide, elle devait l'être quelle que fût la démarche adoptée.

Dans les trois classes, le roman est présenté par segments au troisième trimestre. Les maîtres ont recours à une alternance de lectures magistrales en classe et de découvertes individuelles à la maison. Cependant, des différences notables se font jour.

Dans la classe A, les sept séances s'organisent autour de deux outils qui sont renseignés à chaque avancée dans le récit : une affiche qui rassemble les informations concernant chacun des trois personnages et une paraphrase écrite, sorte de résumé des événements.

Dans la classe B, à chacune des douze séances, la maîtresse demande une reformulation orale des événements racontés par le texte du jour, ce qui lui permet de détecter les éventuelles difficultés de compréhension. Surtout une consigne revient comme un rituel : identifier dans le texte les fragments qui rendent compte respectivement des points de vue d'Ivan, de celui de Louve ou de celui de Nicolai.

DOSSIER

Dans la classe C, dans les onze séances, la pratique de la reformulation sert aussi à identifier et à lever les éventuels obstacles. Trois éléments structurent l'ensemble : à chaque nouveau chapitre, les élèves proposent un titre qui sera discuté ultérieurement ; la maîtresse fournit régulièrement une consigne écrite qui vise à détecter, à travers un élément textuel, une intention d'auteur ; enfin, la maîtresse sélectionne dans les propos des élèves certaines formules qui lui paraissent fécondes et elle les rappelle ensuite régulièrement. Ainsi, par exemple, « Taïga garde l'équilibre entre les hommes et les animaux » est discuté quatre fois, « Nicolai se comporte comme un animal » cinq fois...

Un mois après l'étude du roman, les élèves de chaque classe ont été soumis à un ensemble de tâches destinées à évaluer ce qu'ils en avaient retenu : une tâche de reformulation après la formule d'amorce : « C'est l'histoire de... » ; une tâche de jugement après la formule : « pour moi, le plus important, c'est... » ; une tâche d'évocation où les élèves devaient associer leurs réminiscences à quelques mots qu'ils avaient à choisir parmi une trentaine de mots du texte qu'on avait sélectionnés pour leur fréquence et pour leur inscription dans des isotopies variées ; enfin une tâche d'interprétation de la phrase *d'excipit*. Dans chaque classe, le chercheur a assuré une séance terminale pour rendre compte des travaux fournis et collecter les éventuels glissements de perspective.

Toutes les séances en classe consacrées à *Taïga* ont été filmées, elles ont été transcrites sommairement ou *verbatim* (pour environ la moitié des quarante-cinq heures d'enregistrement).

3. TRAITEMENT DES ÉCRITS TERMINAUX

Sur la base des écrits remis en réponse à nos consignes d'évaluation, nous avons déterminé une liste d'items pertinents, suffisamment représentés dans le corpus et pouvant s'inscrire dans une des perspectives de lecture dont témoignaient les réponses à la tâche de formulation de jugement. Il est impossible ici d'exposer le détail des délibérations qui ont permis de les arrêter, on trouvera dans le tableau suivant la liste des principales rubriques.

Selon notre hypothèse, les indicateurs de ces différents items ne devaient pas se trouver en proportion égale dans les trois classes : il était attendu que pour les premiers items, les indicateurs soient plus souvent présents dans les productions des élèves de la classe B qui disposaient dans leur répertoire d'œuvres présentant des phénomènes narratifs similaires. Il était attendu que pour les items suivants les indicateurs soient plus souvent présents dans les productions des élèves de la classe C, puisqu'ils disposaient dans leur répertoire d'œuvres qui traitaient des mêmes thèmes. Or voici le tableau qui donne de manière synthétique les résultats :

	Classe A	Classe B	Classe C
événements connus par les flashes back	36	28	12
restitution des différents points de vue sur un même événement	2	9	2
parallélismes entre les personnages	25	88	24
jeux de méprise	52	44	16
épisodes d'animalisation ou d'humanisation	81	85	43
réactivité aux mots « créature » ou « taïga »	13	3	14
occurrence du mot « taïga »	73	70	50
mention des scènes de prédation	91	148	25
instruction d'un procès de la trappe	30	42	16

Il apparaît clairement que les résultats obtenus ne sont pas entièrement conformes aux résultats attendus. La classe B manifeste la supériorité attendue sur la classe C dans la prise en compte des jeux de narration. Mais la classe C se montre inférieure dans la restitution d'éléments qui touchent à la distinction entre homme et animal, au point d'achoppement que constitue la prédation, au poids des déterminations naturelles. De plus, la classe A ne montre pas d'infériorité indiscutable par rapport aux deux autres classes, et ce quel que soit l'item considéré. Au vu de ces résultats, nous avons affiné notre relevé d'indicateurs : nous avons établi le comptage sur des pourcentages plutôt que sur un dénombrement (les productions de la classe C étant régulièrement plus brèves) ; nous avons distingué entre « mention » et « restitution » de tel ou tel effet narratif... Ces nouveaux calculs n'ont pas sensiblement modifié les résultats. Ainsi, notre hypothèse n'est pas validée : on ne peut pas transposer simplement sur la lecture des élèves les analyses pertinentes pour la lecture des amateurs.

4. SECONDE HYPOTHÈSE

Pour expliquer ces résultats, plusieurs facteurs ont été envisagés. Les lectures effectuées en amont présentaient des différences : dans la classe B, les récits permettaient un surplomb rapide, et les travaux proposés mettaient nettement en évidence des particularités à retenir. Les performances individuelles qui conduisent parfois à débrouiller rapidement une obscurité n'ont pas été aussi nombreuses d'une classe à l'autre. Surtout, la médiation des maîtres n'a pas mis en valeur identiquement les modes de traitement : notre corpus donne à voir des options didactiques très contrastées selon les classes. Notre nouvelle hypothèse peut donc s'énoncer ainsi : en situation scolaire, le répertoire des élèves influence la réception d'une œuvre nouvelle différemment selon les attentes des maîtres et selon les « protocoles » spécifiques de la communauté interprétative (Fish, 2007).

5. TRAITEMENT DES DONNÉES RECUEILLIES LORS DES SÉANCES DE CLASSE

Pour traiter de cette hypothèse, nous avons comparé les trois séances de retour sur les écrits terminaux : l'enseignant y était le même, la conduite standardisée. En nous appuyant sur les opérations de révision de lecture qui se manifestaient ou non, nous avons dégagé des postures de lecture privilégiées. Dans la classe A, hormis quelques élèves isolés, c'est une lecture attachée à l'intrigue ; nos consignes d'évaluation qui n'actualisaient pas cette modalité de lecture ont déstabilisé sans profit. Dans la classe B, les élèves construisent le sens des consignes données et opèrent de véritables révisions de leur lecture : ils conjuguent engagement subjectif et attention au texte. Dans la classe C, les élèves s'emploient à construire un premier sens aux consignes données, mais ils s'en tiennent à ces premières élaborations ; tout retour au texte ou toute révision de leur lecture leur paraissent superflus ; ils donnent l'impression d'être définitivement satisfaits de leur compréhension initiale.

Nous avons ensuite cherché à identifier dans l'ensemble des séquences les « protocoles » qui pouvaient avoir conduit à ces postures. Pour les décrire, nous nous sommes attaché à la finalité de la tâche de lire, au statut du texte, au traitement des souvenirs de lecture et à son horizon temporel.

Dans la classe A, la tâche de lire se définit comme la maîtrise de la fiction par delà, et non à travers, les effets programmés par le texte ; le texte est dépositaire d'une fiction qui déploie des causalités à saisir ; les souvenirs de lecture sont rares, vite instrumentalisés pour isoler une zone d'incompréhension ; la lecture de l'œuvre se suffit à elle-même, elle est sans amont et sans aval.

Dans la classe B, la tâche de lire consiste à élucider le texte et à définir les procédés narratifs qui génèrent une opacité stratégique ; le texte est un exemplaire d'un ensemble d'œuvres qui déploient des procédés similaires ; les souvenirs de lecture permettent une investigation du texte et une théorisation des stratégies narratives ; la lecture de l'œuvre s'inscrit dans une perspective curriculaire, comme une étape dans la construction d'une compétence à lire.

Dans la classe C, la tâche de lire vise surtout à identifier l'affleurement de l'énigme de l'animalité ; le texte est prétexte à méditation ; les souvenirs de lecture sont surabondants, pour étayer une interprétation ou – et ceux-ci sont valorisés par la maîtresse – pour percevoir la concurrence entre

divers discours sur la nature humaine ; la lecture de l'œuvre s'ouvre sur le temps d'une acculturation à l'échelle d'une vie : les élèves mentionnent régulièrement la peur enfantine du noir du loup, ils se projettent parfois dans leur avenir d'adultes.

La construction de ces protocoles doit, bien sûr, beaucoup à l'influence du maître. Nous avons ainsi proposé de qualifier le maître A de « capitaine qui tient le cap » parce qu'il prépare les séances en anticipant précisément les obstacles à la compréhension et les moyens de les lever et qu'il conduit les séances en fonction de la compréhension programmée. La maîtresse B ressemble à une « bergère qui rassemble ses moutons » parce qu'après avoir collecté les impressions de lecture et avoir parfois divagué pour entendre des interprétations idiosyncrasiques, elle recourt aux consignes rituelles pour recentrer chaque séance et affirmer le lien avec l'ensemble de la séquence. Quant à la maîtresse C, elle montre un respect scrupuleux envers les remarques des élèves au point qu'on trouve rarement de synthèses provisoires. Mais sa technique de réinterroger des formulations antérieures évoque l'image du « Petit Poucet qui sème des jalons » pour tracer un chemin...

6. LES APPORTS

Le postulat de départ n'est ni infirmé (car les performances de la classe B sont bien conformes à l'attendu) ni confirmé (les résultats de la classe C ne sont pas conformes). Le résultat le plus net est le lien entre les options didactiques des maîtres et l'opérationnalité des lectures antérieures pour les élèves, sans que rien n'incite à hiérarchiser leurs visées différentes d'entraînement à la compréhension, d'extension de l'encyclopédie rhétorique ou d'acculturation.

Les apports de cette recherche résident plutôt dans les détours que le développement de la réflexion a rendu nécessaire. En premier lieu, une modélisation de l'acte lexique qui tient compte à la fois des opérations cognitives et des enjeux sociaux ou symboliques. En deuxième lieu, la typologie des souvenirs de lectures antérieures. On distingue plusieurs fonctions : donner consistance à un faisceau d'indices ; apprivoiser les scandales éthiques ou cognitifs ; mobiliser en acte un schéma macrostructurel ; fournir un appui pour des investigations par comparaison ; adosser la lecture en cours à une posture métalexique déjà éprouvée. En troisième lieu, la distinction entre l'ensemble des procédures activées, qu'on appelle *lecture*, et ce qu'elles produisent sous forme de compréhension et d'interprétation ou sous forme d'un état du texte plus ou moins écrié, plus ou moins complété, qu'à la suite des philologues on appelle *leçon*. Cette distinction s'avère utile dans la description des séances de lecture, quand les maîtres promeuvent une *leçon*, quand ils prescrivent une *lecture*, quand la *leçon* d'un élève est traitée comme le symptôme d'une *lecture*, quand la tâche de lire se définit plutôt comme l'exercice d'une *lecture* ou comme la production d'une *leçon*... En quatrième lieu, la catégorisation des profils de maîtres, — qui reste, bien sûr, à affiner et compléter - dont l'originalité est de mettre au jour les cohérences entre gestes professionnels, traitement des souvenirs de lecture, présupposés actifs sous forme de « protocoles interprétatifs » et d'identifier derrière ces cohérences des conceptions de la littérature et des objectifs assignés à son enseignement.

Pierre SÈVE
IUFM d'Auvergne

BIBLIOGRAPHIE

- DEVANNE, B. (2006). *Lire, dire, écrire en réseaux*. Paris : Bordas.
- ECO, U. (1985). *Lector in Fabula*. Paris : Grasset
- FISH, S. (2007). *Quand lire, c'est faire*. Paris : Les prairies ordinaires.
- ISER, W. (1985). *L'Acte de Lecture*. Liège : Madarga.
- JAUSS, H.-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- SÈVE, P. (2009). *Avoir lu et savoir lire la littérature*. Rennes : thèse non publiée.
- TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.

INFORMATIONS

COMPTE RENDU DE LA REUNION DU CONSEIL D'ADMINISTRATION DE L'AiRDF DU 28 MAI 2011

Le C.A. de l'AiRDF s'est réuni le 28 mai à l'Université de Genève, de 8h45 à 17h.

Présent-es :

Bertrand DAUNAY (président), Noël CORDONIER, Jean-François DE PIETRO, Micheline DISPY (secrétaire), Joaquim DOLZ, Jean-Louis DUFAYS, Jean-Louis DUMORTIER, Érick FALARDEAU, Claudine GARCIA-DEBANC, Christophe RONVEAUX, Glais SALES-CORDEIRO, David VRYDAGHS.

En visioconférence : Carole FISHER

ANNIVERSAIRE DE L'AiRDF

Le CA fait un certain nombre d'amendements afin de dynamiser la journée du 22 octobre 2011, qui aura lieu à Lyon :

- révision de l'horaire ;
- modification des modes d'intervention ;
- désignation des différents intervenants ;
- précision des sujets abordés.

Le programme ci-après est le résultat des discussions du 22 octobre.

La décision est prise d'une participation aux frais d'un montant de 20 euros. Les étudiants bénéficieront de la gratuité.

RELATIONS AVEC LA FIPF

1. S'ouvre un large chantier de travail portant sur l'orthographe rectifiée.
Glais Sales-Cordeiro et Erick Falardeau proposent de s'impliquer dans ce dossier.
2. Le CA propose de redéfinir notre classement au sein de cette association.
 - ❑ l'AiRDF se trouverait, dans le classement thématique, à l'entrée « français, langue maternelle »,
 - ❑ l'AiRDF serait présente sur la liste de l'Europe de l'ouest,
 - ❑ l'AiRDF (pour la section du Québec) serait également présente sur la liste de l'Amérique.

TRÉSORERIE

Le trésorier, David Vrydaghs, fait le bilan des rentrées et des dépenses.

- ❑ Un solde positif s'élève à 2.457 €.
- ❑ Les (94) cotisations françaises, toujours impayées, seront versées prochainement.
- ❑ Il faut compter 800 € pour le n°2 de la collection.
- ❑ Il faut compter 2 300 € pour le n°49 de la *Lettre*.
- ❑ Il faudra prévoir les frais inhérents au n° 4 de la collection (2012).

LE SITE

Le C.A. propose de revoir l'ensemble de l'organisation du site. Michèle De Vos s'est déclarée prête à réaliser ce travail avec un WEB master. David Vrydaghs se charge de la gestion et de la reconstruction avec Michèle De Vos. Il fera une proposition au prochain C.A. La révision de la *Lettre* se fera dès que le site sera fonctionnel.

INFORMATIONS

LA LETTRE

Les décisions précédemment prises concernant le contenu des n° 49 et 50 ont entraîné la disparition momentanée des rubriques habituelles, qu'il conviendra d'alimenter à partir du n°51.

S'agissant du n°50, entièrement consacré à des sortes de billets d'humeur relatifs à la recherche en didactique du français et au rôle de l'AirDF, chaque membre du CA est chargé de donner le nom d'un collaborateur potentiel qui proposera sa contribution à Erick Falardeau et à François Quet, coordinateurs du numéro.

Le C.A. s'accorde sur la proposition de Noël Cordonnier de prévoir un dossier thématique pour les n°51 (Orthographe) et 52 (Didactique et sociologies) et de mettre à profit le temps séparant la parution du n° 50 de la parution du n°52 pour récolter la matière de numéros suivants composés de *varia*. Il pourrait s'agir :

1°) de présentation de thèses en cours,

2°) de présentation de projets de recherche,

3°) de présentation d'ouvrages de didactique du français par leurs auteurs,

4°) d'aperçus de l'état de la recherche dans les différents « pays » membres de l'Association, etc.

Les vice-présidents se chargeront de diffuser et de relancer un appel à contribution. La proposition de désigner un responsable de chaque numéro composé de *varia* est momentanément écartée : c'est le rédacteur en chef qui veillera à la composition de ces numéros. S'il s'avère que ce travail est trop lourd, un responsable par numéro sera désigné.

LE COLLOQUE DE 2013 À LAUSANNE

Le texte de cadrage, proposé par Noël Cordonnier, fait l'objet d'une relecture critique.

On s'accorde sur le titre du colloque : *La didactique du français à l'ère des technologies de l'information et de la communication*.

Les axes auxquels s'attacheront les propositions de communication sont les suivants :

- quels concepts ?
- quelles pratiques ?
- quelle évaluation ?
- quels effets ?

Noël Cordonnier va constituer les comités (scientifique et de relecture) et va établir un échéancier. Il fera des propositions lors du prochain CA.

LA COLLECTION

Le n° 3 est sorti.

Le n° 4 : les responsables (Bertrand Daunay, Yves Reuter et Bernard Schneuwly) attendent les derniers textes et espèrent pouvoir clôturer cet ouvrage en juin.

Le n° 5 : Jean-François De Pietro fait le point sur ce nouveau chantier. Il reçoit l'aval du C.A. pour continuer ses travaux.

Le n° 6 portera sur le lexique et sera coordonné par Claudine Garcia-Debanc, qui fera une première proposition (texte d'appel) lors du prochain CA.

Les travaux se terminent à 17H.

DATE DE LA PROCHAINE RENCONTRE DU BUREAU ET DU C.A.

Le vendredi 21 octobre de 14h à 20h, à Lyon.

INFORMATIONS

PROGRAMME DE LA JOURNÉE du 22 octobre 2011

8h	Accueil
9h00	Allocutions d'ouverture par Yves Winkin, directeur de l'IFE et Bertrand Daunay, président de l'AIRDF
9h15-10h30	Conférence de cadrage <i>Les orientations possibles de l'AIRDF et de la didactique du français, en lien avec son histoire</i> par Jean-Paul BRONCKART, (Université de Genève)
10h30-11h	<i>Pause café</i>
11h-11h45	Échanges entre les présidents des quatre sections nationales <i>Les aspects saillants et les zones d'ombre dans les recherches en didactique du français</i> Animatrice : Sandrine AEBY-DAGHÉ Intervenants : Jean-François DE PIETRO, Jean-Louis DUFAYS, Carole FISHER, Claudine GARCIA-DEBANC
11h45-13h	Table ronde réunissant des représentants d'associations de didactiques <i>Les relations entre la didactique du français et les autres didactiques</i> Animatrice : Nathalie DENIZOT Intervenants : Philippe BLANCHET (RFS, langues), Pascale BRANDT-POMARES (ARDIST, sciences et technologies), Charles HEIMBERG (AIRDHSS, histoire), Yves MATHERON (ARDM, mathématiques), Christian ORANGE (ARCD, didactique comparée)
13h-14h30	<i>Pause repas</i>
14h30-15h15	Échanges entre les anciens présidents de l'association <i>Le rôle de l'AIRDF dans le développement de la didactique du français aux différentes époques de son histoire</i> Animateur : David VRYDAGHS Intervenants : Michel DABÈNE (via un texte), Jean-Louis CHISS (par visioconférence), Yves REUTER, Christine BARRÉ-DE MINIAC
15h15-15h45	<i>Pause</i>
15h45-16h45	Table ronde réunissant quatre jeunes chercheurs des quatre pays de l'AIRDF <i>Quel avenir pour l'AIRDF dans le développement de la recherche en didactique ?</i> Animateur : Érick FALARDEAU Intervenants : Séverine DE CROIX, Ana DIAS-CHIARUTTINI, Roxane GAGNON, Nathalie LACELLE
16h45-18h	Discussions libres
20h- —	<i>Soirée festive</i>

