



Université Mohammed V de Rabat
Faculté des Sciences
de l'Education

**Centre d'Etudes Doctorales :
Homme-Société- Education**

**Formation doctorale : Analyse et Evaluation des systèmes d'Education et de
Formation.**

Structure de recherche :

THESE DE DOCTORAT NATIONAL :

**La lecture littéraire dans le contexte collégial
marocain-analyse des pratiques de classe –
Utilité d'un dispositif didactique pour former
des sujets-lecteurs autonomes.**

Thèse réalisée par: Fatiha Moukhès

Sous la direction de :

M^{me} El Harmassi Soumya

M^r Belhaj Abdelhnine

Membres du jury :

M^r ALI LAMNAOUAR,

Professeur de l'Enseignement Supérieur, Faculté des sciences de l'Education

Président du Jury

M^r ABDELHANINE BELHAJ,

Professeur de l'Enseignement Supérieur, Université MOHAMMED V, Rabat

Rapporteur du Jury

M^{me} SOUMYA ELHARMASSI,

Expert, Université MOHAMMED V

Membre du Jury

M^r FOUAD MEHDI,

Professeur habilité, F.L.S.H Meknès

Membre du Jury

M^r ABDELKHALEK SABAH

Professeur de l'enseignement supérieur, F.L.S.H El Jadida

Membre du Jury

Année Universitaire : 2018/2019

Remerciements

Nos premières pensées s'adressent à Madame El Harmassi Soumya, la directrice initiale de notre thèse qui a accepté d'encadrer ce travail. Ses conseils, ses suggestions nous ont orientées vers des pistes de recherche prometteuses nous incitant perpétuellement à la probité intellectuelle. Sa rigueur scientifique, ses remarques, ses conseils dans la réalisation de ce travail et ses relectures nous ont été extrêmement précieux et ont permis d'enrichir cette thèse. Au-delà de ses qualités scientifiques et pédagogiques, nous tenons à la remercier pour ses qualités humaines. Toutes nos pensées, s'adressent à Monsieur le Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education et directeur de notre thèse Mr Abdehnine Belhaj, qui nous a orientée, conseillée dans les moments d'hésitation et soutenue tant sur le plan humain qu'intellectuel tout au long de ce travail. Nous exprimons aussi notre gratitude à ceux et celles qui ont répondu à chaque fois à nos questions, nos interrogations et qui par leur générosité nous ont ouvert la voie de la recherche en nous accueillant dans leurs classes les bras ouverts. Grâce à ce corps enseignant, nous avons pu pénétrer dans les classes et effectuer des centaines d'enregistrements vidéo de leurs prestations, un grand merci aux élèves qui ont répondu aux questions lors des entretiens, un merci aussi au corps administratif qui nous a facilité l'accès dans les locaux des établissements scolaires. Nous tenons aussi à remercier les membres du jury pour avoir accepté de lire ce travail. Nous exprimons aussi notre profonde gratitude à nos amies, nos collègues, qui ont pris le temps de nous écouter, de répondre à nos interrogations. Un grand merci aux membres de la famille particulièrement à mon époux qui nous a incitée dans les moments difficiles à nous accrocher, à persévérer afin d'achever cette recherche, un grand merci à mes parents, à mes enfants, à mes sœurs pour leur soutien.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	4
<u>PREMIERE PARTIE</u>	20
<u>I. UN CADRAGE CONTEXTUEL:</u>	21
<u>DEUXIEME PARTIE</u>	31
II- Un cadre théorique	31
<u>TROISIEME PARTIE</u>	91
<u>III- METHODOLOGIE</u>	91
UN CADRE METHODOLOGIQUE	92
Procédures méthodologiques	97
<u>QUATRIEME PARTIE</u>	113
RESULTATS	113
Le contexte empirique	114
Première étape de la recherche heuristique	117
Deuxième étape de la recherche heuristique : la mise en place du chassé - croisé	127
Troisième étape heuristique : Mise en place du dispositif didactique	134
<u>CINQUIEME PARTIE</u>	154
Bilan général	155
Synthèse des résultats	155
CONCLUSION	164
BIBLIOGRAPHIE	166
ANNEXES	177
TABLE DES MATIERES	306

Introduction

1. Résumé

Le programme National d'évaluation des Acquis Scolaires (PNEA), initié par le Conseil Supérieur de l'Enseignement en 2008 a évalué et estimé les performances des élèves marocains issus des établissements publics collégiaux en langue française. A l'issue de ce dispositif d'évaluation de grande envergure prévoyant un échantillonnage de 6360 élèves par niveau répartis sur 212 classes du collège dont 10 classes issues du secteur privé, ce dernier souligne la faiblesse du niveau des élèves du secondaire collégial en langue française et notamment en lecture. Selon le rapport, cela est dû aux énormes lacunes héritées du primaire. Un grand nombre d'élèves n'a pas les prérequis nécessaires à la poursuite des cours de français au collège, a d'énormes difficultés en lecture, certains en sont encore au stade de déchiffrage des mots selon l'enquête menée par les personnes référentes de ce conseil. Ce dernier a pour cela orienté son investigation vers l'évaluation des acquis des élèves et ce en prévoyant un référentiel établi sur la base des curricula nationaux de la discipline du français. Par ailleurs, il ne s'agissait pas de se renseigner sur les pratiques enseignantes pourtant, la classe est bel et bien le lieu d'investigation susceptible d'éclairer sur les dysfonctionnements des pratiques de classe et sur les difficultés des élèves. Nous avons choisi d'entrer par la grande porte en dépit du caractère hermétique de la classe. Ainsi, notre recherche se veut ancrée dans l'analyse des pratiques enseignantes. Cette dernière vise deux objectifs : le premier est de décrire et d'analyser d'une manière circonstanciée la réalité du terrain, le deuxième objectif a une visée transformative des pratiques enseignantes en lecture littéraire, en formation initiale au CRMEF (Centre Régional des Métiers de L'Education et de la Formation) dans le dessein de rendre nos élèves de bons sujets-lecteurs. Nous nous sommes tout d'abord

imprégnée de théories, passant de la genèse des théories de la lecture et de la réception pour aboutir aux théories qui ont trait aux gestes professionnels et de métier (Bucheton, Sensevy, Ronveau...) Dans le milieu empirique, nous nous sommes interrogée sur les dysfonctionnements constatés au niveau des pratiques de classe qui sclérosent en quelque sorte le processus de l'«*horizon d'attente*» (Jauss, 1982) la compréhension et d'interprétation des élèves en activité de lecture à partir des prestations d'enseignantes expérimentées auxquelles nous avons assisté et celles que nous avons enregistrées (vidéo). L'analyse des pratiques enseignantes prenant en compte le «Multiagenda» (Bucheton, 2009), nous a permis d'identifier les gestes professionnels des enseignantes, leurs postures, l'agir des élèves dans la médiation langagière en activité de lecture, leur interaction. A cet effet, nous avons conçu un dispositif didactique, nourri d'un ancrage théorique, destiné aux élèves (carnet de lecture, débat interprétatif...), permettant la concrétisation d'une communauté discursive interprétative (Dufays, 2005) et l'avons soumis aux enseignantes pour le mettre en place dans leurs classes respectives. Comme nous l'avons souligné précédemment, la visée étant transformative, elle requiert donc des changements conséquents: le passage de lecteurs passifs à des sujets-lecteurs acteurs de leur apprentissage. Les résultats de l'enquête que nous avons entamée montrent que les ressources humaines (les enseignants) ne se sont pas encore dotées de méthodes pédagogiques actives permettant aux élèves de construire leur apprentissage et de développer leurs compétences lectorales. La quête du professionnalisme en est à ses premiers débuts; de ce fait, la réforme de la formation initiale et continue des enseignants s'impose. Les pratiques pédagogiques ont besoin d'ajustement, de régulation et surtout d'être nourries de concepts théoriques et méthodologiques pour gagner en professionnalisme. La Charte Nationale

d'Education et de Formation¹ insiste sur le changement des méthodes d'enseignement en précisant : « (...) à un enseignement basé sur l'acquisition et l'accumulation du savoir dispensé par l'enseignant, devraient se substituer des apprentissages focalisés sur l'implication active de l'élève dans la construction des connaissances et le développement de ses compétences. C'est dire qu'on est en présence de deux paradigmes opposés; l'un considère l'apprentissage comme une simple transmission des connaissances, par un acteur externe, à un récepteur quasi passif ; tandis que l'autre l'envisage comme un processus qui se construit par le sujet apprenant lui-même et où l'enseignant agit en tant qu'initiateur au savoir et aux valeurs fondamentales. Ce changement de paradigme doit logiquement se traduire par un changement de contexte d'apprentissage et de pratiques pédagogiques et par conséquent un changement dans la manière d'évaluer les apprentissages ».

Par ailleurs, tous les didacticiens s'accordent à dire que l'apport de la recherche en Sciences de l'Education pourrait combler les difficultés constatées en classe, Jean Louis Dufays² partisan de ce constat, précise que « *mais il me semble que la didactique du français se doit d'y faire entendre la voix de la recherche, et on aura compris que j'aimerais, pour ma part, que celle-ci tienne compte autant que possible des difficultés et des réussites effectives qui sont observées aujourd'hui dans les classes* ». Aussi avons-nous mené cette recherche dans un mouvement constant d'aller-retour entre théorie et empirie permettant d'approcher les données à partir de nos hypothèses en veillant à les questionner en retour pour assurer une cohérence d'ensemble à notre recherche. Malheureusement, la prise en compte de la théorie dans les pratiques effectives de classe est quasiment absente. Dans un des articles paru dans le Monde,

¹- Charte Nationale d'Education et de Formation (1999), Royaume du Maroc, Commission spéciale : Education Formation.

²- DUFAYS, J.L, Gemenne & Ledur (1996) Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français, De Boeck, Duculot.

Marion Rousset³ souligne le fossé qui se creuse de plus en plus entre la recherche et les enseignants ; elle avance qu' « *une chose est sûre, neuroscientifiques et professeurs ne parlent pas la même langue. Du coup, le rapport entre eux vire souvent au dialogue de sourds* » Ainsi, c'est à partir de la classe que se développent et s'améliorent les pratiques des enseignants, outillés de théories, ces derniers pourraient remettre en question leurs pratiques car toute forme d'autarcie ne favorise pas le partage d' expériences professorales .De ce fait, l'excentricité n'est pas de mise car elle nous éloignerait de toute amélioration des pratiques enseignantes ; inviter plutôt nos collègues, les experts, les chercheurs à nous éclairer sur nos prestations, nous amènerait à emprunter la voie du professionnalisme. Nous avons relevé ce défi, quoique l'entreprise ait été hardie et parfois même périlleuse mais couronnée de résultats peut être encourageants ouvrant la voie à d'autres travaux de recherche.

Mots clés : la lecture - Analyse des pratiques pédagogiques - le sujet - lecteur - la lecture subjective. Le diptyque: compréhension-interprétation issues de l'Herméneutique - Les méthodes d'enseignement et leur changement .Le professionnalisme - la réflexivité - l'interaction - les théories de la lecture et de la réception - L'« horizon d'attente ».

³- ROUSSET, Marion (2016), Le Monde,
www.aje29.bzh/ressources/2016/files/Revue_de_presse/AJE_Revue_de_presse_108_detail.pdf

2- Préambule :

Notre travail relève de la recherche- action puisqu'il est ancré dans le contexte empirique ce qui permet d'emblée l'identification des problèmes pour ensuite se nourrir de théories facilitant ainsi le retour à la pratique, outillée de solutions envisageables à la remédiation des difficultés constatées initialement sur le terrain. En amont à cette investigation, notre préoccupation majeure s'est orientée vers la découverte du terrain, notamment ce qui se déroule dans la classe. Ce lieu propice à des réponses factuelles pourrait nous être d'une aide précieuse dans la réalisation de notre recherche, quoique l'accès y soit d'une extrême complexité. Nous en expliquerons ultérieurement les raisons. Le caractère exploratoire nous a orientée vers le recueil de données qui nous a permis ensuite d'en faire une étude d'analyse et d'envisager par la suite des suggestions à titre expérimental. La présente étude a été effectuée auprès de 600 élèves de 1, 2 ET 3^{ème} années du secondaire collégial issus des délégations de Rabat, Salé et Témara. Ces élèves provenaient de classes situées dans des collèges de milieux moyen-favorisé et défavorisé. Cet échantillon aussi important soit-il composé d'élèves provenant de collèges de différents milieux socio-économiques et comprenant un équivalent de garçons et de filles a permis d'obtenir une meilleure représentativité de la population générale et, par le fait même, une plus grande généralisation quant à nos résultats. De ce fait, sur le terrain, plusieurs questions nous ont intéressée : Comment les enseignants du collège abordent-ils la lecture en réception de l'écrit ? Comment amènent-ils leurs élèves à la compréhension et à l'interprétation des supports textuels proposés ? Les amènent-ils à en faire une interprétation subjective? Quelles sont les postures des élèves en lecture? Ces derniers acquièrent-ils des compétences lectorales qui leur permettent de devenir des lecteurs autonomes ? Quelle est la nature des interactions des différents acteurs ? Quelle est la nature des textes proposés lors des séances de lecture ? Quels sont les artefacts mobilisés lors des séances de lecture ? Notre présence dans les établissements d'accueil (Rabat,

Témara et Salé) et notre observation régulière des pratiques de lecture nous permettent de faire d'ors et déjà les constats suivants :

a- De nombreux élèves ont du mal à comprendre et à interpréter les textes qui leur sont proposés par leur enseignant.

b- Les pratiques des enseignants ne sont pas dans la majorité des cas efficientes, susceptibles d'aider les élèves à comprendre et à interpréter les corpus proposés et de les amener à devenir des sujets-lecteurs autonomes.

c- Les supports dont font usage les enseignants paraissent peu compatibles avec les préoccupations des jeunes adolescents et peu propices à développer une culture générale voire littéraire chez les sujets-lecteurs. La diversité des supports est compromise puisque ce critère aussi important soit-il est occulté par les enseignants, une appréhension exclusive des supports contenus dans les manuels de français est préférée à la diversité des supports. Pourtant, les enseignants ont une marge de manœuvre dans le choix de leurs supports qu'ils n'investissent pas malheureusement pas.

d- Les analyses de textes se font dans la majorité des cas d'une manière superficielle basée exclusivement sur une approche référentielle où l'exploitation des textes de lecture se fait à des fins éthico-pragmatiques (Dufays, 1994) seulement, en interaction verticale (limitée: de l'enseignant vers les élèves) sans qu'il y ait des moments de réflexion personnelle, d'interprétation subjective accompagnée d'une aide à l'analyse, d'outil permettant à l'enseignant de vérifier si les élèves ont bien compris le texte : absence de dispositifs didactiques: carnet de lecture, de débat interprétatif réalisés au sein des cercles de lecture qui concrétisent le partage d'opinions et le développement de l'esprit critique, des lectures marquées par « les réactions personnelles, partielles et partiales, entachées d'erreurs et embrouillées par le jeu

multiple des connotations ». (J.Bellemin-Noël⁴ cité par Langlade). En outre, la planification des apprentissages ne prend pas en compte l'« horizon d'attente » et l'« écart esthétique » (Jauss, 1978) permettant au sujet-lecteur l'acquisition des compétences lectorales. Ce constat permet d'ors et déjà de légitimer la recherche entreprise dans cette thèse. Inscrite dans un cadre institutionnel, cette recherche devrait aussi susciter le renouvellement de la formation initiale et continue des enseignants.

De ce fait, il serait souhaitable de mettre en œuvre les théories didactiques ayant trait aux pratiques de classe, en formation initiale d'abord pour qu'elles soient reconduites par les enseignants une fois dans leurs classes pour éviter que ces derniers ne tombent dans des dérives trop technicistes (Todorov⁵,2007). Afin que l'enseignement de la lecture au collège devienne efficace et efficient, il faut aussi chercher à comprendre ce qui se passe en classe, examiner d'une manière permanente les pratiques enseignantes et amener les enseignants à remettre en question leurs pratiques de classe. Evincer l'analyse des pratiques enseignantes serait mettre en péril la formation des enseignants et la quête de leur professionnalisme. De ce fait, cette recherche pourrait participer aussi au débat sur le renouvellement de la formation initiale et la formation continue des professeurs. Certes, l'attitude réflexive des enseignants s'acquiert par une remise en question des pratiques enseignantes. Nul doute que les entretiens d'auto-confrontation (Clot⁶ 2001) ou les entretiens d'explication (Vermesch⁷ 1994) contribuent à mettre les enseignants sur la voie de l'expertise si ces derniers

⁴- BELLEMIN, J.N, cité par Langlade, Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature. Actes du colloque Sujets lecteurs et enseignement de la littérature organisé par l'Université Rennes 2 et l'IUFM de Bretagne, les 29, 30 et 31 Janv 2004 publié en 2006.

⁵- TODOROV, Tzvetan, (2007) La littérature en péril, Flammarion, France.

⁶- CLOT, Y. (2001) Clinique du travail et action sur soi. In J.-M Baudoin & J ; Friedrich (Ed). Théories de l'action et éducation, De Boeck Université, coll. Raisons éducatives, Bruxelles.

⁷- VERMESCH, P. (1994) L'entretien d'explication en formation initiale et en formation continue. Paris.

acceptent volontiers de porter un regard critique sur leurs propres pratiques de classe.

2-1 Problématique de recherche :

Comment l'analyse des pratiques de classe pourrait-elle nous éclairer sur l'agir des acteurs ? Comment les gestes professionnels des enseignants pourraient-ils favoriser la compréhension et l'interprétation des textes de lecture chez les élèves ? Dans le souci de former des sujets-lecteurs autonomes, l'analyse des pratiques de classe semble être un processus incontournable: elle permet à tout enseignant de se remettre en question, d'ajuster, de réguler son enseignement afin d'atteindre le professionnalisme voire l'expertise escomptée. La classe, c'est cet univers clos voire hermétique du moins dans le contexte marocain qui suscite notre intérêt car c'est là normalement que se décide l'avenir de nos élèves, c'est dans la classe que l'élève apprend, se pose des questions, donne son opinion, remet en question celle de son camarade, forge ainsi son esprit critique. Toutes les recherches entreprises en éducation soulignent la prééminence des méthodes de l'enseignant dans la réussite en lecture de ses élèves : « *les progrès en lecture sont liés à l'enseignant qui utilise une méthode de façon réfléchie, et non la méthode seule* ». (Duffy & Hoffman⁸, 1999, p.15.). A présent, la lecture ne se limite pas au décodage, c'est un processus de langage qui s'opère en interaction et dont les apprentissages font l'objet d'une construction réalisée par les lecteurs. De ce fait, il nous a paru pertinent de découvrir ce milieu qui devrait être propice aux apprentissages des élèves , à la professionnalisation des enseignants et à la soif insatiable des chercheurs en didactique. Découvrons dans un premier lieu, notre modeste parcours professionnel pour ensuite nous intéresser au terrain de notre recherche.

⁸- DUFFY, G.G., et Hoffman.V(1999). « In pursuit of an illusion: The flawed search for a Perfect method, The Reading Teacher, vol .53, n°1, and p 10-16.

2-2 Une expérience professorale :

Enseignante de français au collège (nos premières années d'enseignement depuis 1984), notre expérience à IFR (Institut Français de Rabat en tant qu'enseignante à partir de 1991 et Tutrice pour le module « Observation et guidage de classe » dans le cadre du DAEFLE en partenariat avec l'Alliance Française de Paris en 2007, après un stage et obtention du titre de tutrice à l'Alliance Française de Paris. Actuellement, formatrice au CRMEF (Centre Régional des Métiers de L'Education et de la Formation) de Rabat au département de Didactique du français. Enseignante de Lettres en tant vacataire au Lycée Descartes de Rabat. Ce parcours nous permet en quelque sorte de nous faire une idée sur l'enseignement de la lecture littéraire au collège public marocain. L'accompagnement régulier des professeurs-stagiaires dans les établissements d'accueil y a contribué aussi. En tant que formatrice, nous participons à leur accompagnement en stage et à leur tutorat pour voir si les transferts pédagogiques se concrétisent aisément, les amener ainsi à réajuster leurs pratiques novices et à combler leur manque en formation initiale, au Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF). Notre immersion dans les établissements d'accueil dans le cadre de notre recherche nous a permis d'être en possession d'une banque de données importante : des enregistrements vidéo de toutes les prestations auxquelles nous avons assisté: des enregistrements vidéo, des auto-confrontations avec les enseignants et les élèves aussi. Cette implication en présentiel, nous permet de constater que la recherche empirique en didactique est incontournable si nous voulons une amélioration des pratiques enseignantes.

2.3- Problématique liée à notre tâche actuelle de formatrice au CRMEF:

- Notre expérience au CRMEF /Rabat : Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation nous incite à problématiser conjointement :

- Notre agir professionnel quant à l'animation du module P.G.E Lecture (planification, Gestion/Animation, Evaluation) de la lecture selon une approche praxéologique.

- Mettre en œuvre une programmation de ce module qui mettrait en synergie les savoirs épistémologiques et théoriques relatifs au module PGE/Lecture.

Nous sommes convaincue que le développement de la professionnalité passe nécessairement par la transformation de l'agir (Pastré⁹, 2002) ; ce sont les instruments conceptuels qui développent les gestes professionnels des formateurs et des enseignants expérimentés ou novices (Lira & Bucheton, 2004).

2-3 Vers la découverte du terrain :

Notre recherche empirique se décline en trois phases :

a/- Une première phase qui représente un état des lieux aidée en cela par notre présence dans les établissements d'accueil(Rabat , Salé et Témara) pour le recueil des données qui s'est concrétisé par des enregistrements vidéo des activités de lecture littéraire, des auto-confrontations réalisées avec les enseignants et les élèves. Une première phase orientée vers une découverte, une analyse des besoins et une connaissance empirique du contexte scolaire collégial.

b/- Une deuxième phase : l'étape précédente, nous a insufflé l'idée de proposer à deux enseignantes d'expérimenter un chassé- croisé. Après les avoir vues à l'œuvre avec leurs propres classes, nous leur avons demandé de permuter

⁹- PASTRE, P. (2002) Analyse du travail et didactique professionnelle. Revue française de pédagogie n 138, P9-17.

leur classe et de dispenser un même texte de lecture littéraire à leur classe de 3^{ème} (dernière année du collège), le but étant de comparer les gestes professionnels des enseignantes expérimentées (Bucheton, Ronveaux, Chevallard, Schneuly, Kaufmann, Audigier, LePellec) à partir d'une approche comparatiste (Durkheim, 1986) ; l'agir professionnel des enseignantes et l'agir des élèves lors du chassé-croisé au cœur de l'analyse afin d'identifier ce qui a pu changer dans la posture des deux enseignantes: dans leur interaction pendant leur prestation et les réactions des sujets-lecteurs face au changement sachant que toutes les deux ont affaire au public de l'autre.

c/- Une troisième phase concerne la mise en place du dispositif didactique:

Un dispositif didactique à la croisée de plusieurs champs théoriques.

Cette phase ne pouvait se concrétiser sans la première qui est en fait une étape heuristique permettant de découvrir, de faire un état des lieux, d'émettre des hypothèses vérifiées dans la seconde étape en identifiant l'agir de l'enseignant et des sujets-lecteurs (*approche praxéologique*, Pastré, 2002) mettant en œuvre des approches plurielles pour analyser les pratiques enseignantes (*approches descriptive, explicative, comparative...*). Le but de cette étape est de mesurer l'évolution des sujets-lecteurs quant à leurs réflexions, leur compréhension et interprétation des corpus proposés (diversité des supports : tisser des liens avec plusieurs œuvres de natures différentes et domaines différents : (Arts plastiques, Musique, Danse, Cinéma dans le cadre de l'interdisciplinarité), aidé en cela par le débat interprétatif, l'usage du carnet de lecture et les changements de postures des élèves et des enseignants (questionnement subjectif). Voir en quoi ce nouveau dispositif a orienté d'une part les sujets-lecteurs vers des interprétations subjectives grâce aux interactions permanentes entre pairs au sein des cercles de lecture et d'autre part par la remise en question des enseignants de leur pratique par le biais d'une approche réflexive. Sans oublier que ce changement de paradigme des pratiques

pédagogiques doit aussi se traduire aussi par un changement dans la manière d'évaluer les apprentissages.

3. QUESTIONS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE :

a/Questions de recherche :

Notre présence sur le terrain (établissements publics collégiaux) ainsi que la matière première qui se présente sous forme d'enregistrements vidéo nous ont amenée à nous poser les questions suivantes:

a- Comment les enseignantes auxquels nous avons assisté mènent –ils leurs séances de lecture littéraire ? Comment se concrétisent les différentes interactions ? Quels sont leurs gestes de métier, leurs gestes professionnels, leurs postures ? Varient-ils ou non ? Et pourquoi ? Est-il possible à travers les tâches didactiques d'identifier les savoirs et les gestes professionnels des deux enseignantes notamment les gestes de l'étayage et de tissage dans le contexte de l'enseignement de la lecture littéraire ?

b- Comment à travers une approche comparatiste préconisée par Durkheim, Sensevy et Bouchard pourrait-on identifier les styles professionnels ? Le degré de compréhension et d'interprétation des élèves ? Identifier aussi les postures et les gestes professionnels susceptibles de freiner les performances lectorales des élèves ?

c- Le dispositif didactique mis en place permet-il d'améliorer le questionnement des enseignants (qui était jusque-là exclusivement référentiel), l'« écart esthétique » (Jauss, 1978) est-il inhérent aux textes proposés, les textes proposés favorisent-ils un changement d'horizon d'attente chez le sujet-lecteur (Jauss, 1978) ? Ce dispositif remet-il en question les modalités de travail des élèves pour les amener à devenir des lecteurs autonomes capables de faire des

interprétations subjectives à travers les différentes possibilités d'interaction ? (coopération interprétative, Eco, 1985).

b/ Hypothèses de recherche :

1/ La première hypothèse souligne la singularité des styles professionnels des enseignants quant à leurs gestes de métier, professionnels, et leurs postures: ancrés dans leur vécu.

2/ La seconde hypothèse est de dire que les enseignants ne prévoient pas de moment d'interaction entre pairs, de réflexion, de Co-construction du sens des textes proposés pour favoriser une compréhension /interprétation subjectives des sujets-lecteurs (absence de questionnement subjectif) pour créer ainsi une véritable communauté discursive interprétative capable de rendre les lecteurs autonomes alternant implication subjective et auto distanciation (V. Jouve, 2004) sachant que l'accès à la lecture et à la littérature transite obligatoirement par des formes d'oralisation des textes.

3/ La troisième hypothèse est de souligner que la diversité des supports textuels est compromise dans la mesure où les enseignants se limitent exclusivement aux manuels scolaires au moment où les didacticiens ont prouvé que la diversité des textes est « *un signe de maturité et de hardiesse intellectuelle* » (Annie Rouxel¹⁰, 2004). Précisons que le corpus se veut littéraire car comme le souligne S. El Harmassi(2008): « *L'éviction de la littérature au profit des « documents authentiques » est, à ce propos, un exemple significatif. Elle fut justifiée au nom d'un argument anthropologique diffus : la substance culturelle des textes serait trop éloignée des représentations des*

¹⁰- Annie Rouxel, article intitulé Autobiographie de lecteur et identité Littéraire, Acte du colloque Sujets lecteurs et enseignement de la littérature organisé par l'université Rennes 2 et l'IUFM de Bretagne, Les 29, 30 ET 31 Janvier 2004.

élèves et entraverait, de ce fait, la maîtrise de la langue. Le même motif sert désormais un choix strictement contraire : le retour de la littérature garantit une meilleure maîtrise de la langue.... » De ce fait, il s'avère important de planifier et d'inscrire la lecture dans un réseau intertextuel permettant au sujet-lecteur de faire un travail de tissage et de changer son « *horizon d'attente* » (Jauss, 1978) pour améliorer ses compétences lectorales.

4/La quatrième hypothèse est de démontrer que le dispositif didactique réalisé par nos soins, prenant en compte les théories sélectionnées pourrait nous permettre d'une part de comprendre le cheminement de la pensée subjective de l'élève, son évolution, son « *Horizon d'attente* » (Jauss, 1978), ses entraves à la compréhension, ses différentes interprétations, ses productions subjectives et sa capacité à acquérir des compétences interprétatives grâce à son implication permanente, à ses différentes interactions et d'autre part voir en quoi l'apport de ses pairs, du corpus divers, des postures nouvelles des enseignantes, du questionnement approprié des auteurs contribuent à changer quelque chose en lui : sa réflexion, la compréhension de lui-même, son épanouissement personnel. Comme nous venons de le préciser le corpus se veut littéraire pour favoriser l'« écart esthétique » (Jauss, 1978) ce qui est susceptible d'entraîner un « *changement d'horizon* » (Jauss, 1978) chez l'élève. En effet, la valeur esthétique voire artistique du texte littéraire est prééminente. « *L'amour exclusif du Beau* » est la condition sine qua none des œuvres d'art, selon Baudelaire¹¹ un des grands poètes du XIX^e siècle, voué au culte de l'idéal et du beau. Espérant ainsi, mettre en évidence une nette adéquation entre l'apport théorique délimité dans notre recherche et la mise en place du dispositif didactique proposé à cet effet.

¹¹- Baudelaire, Théophile Gautier, dans Œuvres complètes II, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », p.111.

4. VISEES POUR CETTE RECHERCHE :

- Transformer les habitus professionnels enracinés des enseignants, les inciter à une forme de réflexivité ; de professionnalité fine en prenant en compte les savoirs épistémologiques cités dans le cadre théorique. Ainsi, les apprentissages seront mieux planifiés et déboucheront nécessairement sur une meilleure acquisition des compétences.

- Modifier le type de questionnement pour susciter un engagement subjectif de l'élève en partant de la réception réelle du texte par l'élève et lui posant des questions ayant trait à son imaginaire. L'enjeu est de favoriser une meilleure implication du sujet-lecteur à travers des questions subjectives qui affineront son interprétation des textes proposés et l'amèneront à tisser des liens avec les différentes œuvres et l'initier au regard croisé. Comme le précisent Marie-José Fourtanier¹² et Gérard Langlade « *posture et imposture, notes sur le fonctionnement symbolique* ». En somme, l'inviter à prendre parti, à interagir, à justifier son avis, à réagir personnellement aux textes à partir du débat interprétatif réalisé au sein des cercles de lecture. La finalité est de faire de nos élèves des sujets-lecteurs autonomes. Une autre démarche nous semble pertinente, celle proposée par Dumayet (2000) « *une démarche autobiographique* » concrétisable dans le contexte scolaire selon Annie Rouxel¹³ (2004) (cf carnet de lecture proposé dans notre dispositif didactique). La deuxième visée relève de la recherche en didactique autour des modalités d'enseignement /apprentissage de la lecture littéraire et leurs effets sur la réussite des élèves. Décrire et analyser l'agir de l'enseignant, du sujet-lecteur à travers une dimension ergonomique et selon une approche comparatiste préconisée par Durkheim, Sensevy et Bouchard. La dimension praxéologique nous permet ainsi d'identifier les postures de l'enseignant et de l'enseigné pour pouvoir proposer des dispositifs didactiques qui mettraient en œuvre les concepts théoriques

¹²- Marie-José Fourtanier et Gérard Langlade dans le *texte du lecteur*, Bruxelles, 2011.

¹³- A.Rouxel, *Ibid* p 137.

susceptibles d'améliorer les gestes professionnels des enseignants prenant en compte le multi agenda de Dominique Bucheton. La posture épistémologique (Shöon, 1983) s'acquiert en formation initiale et continue des enseignants d'où la nécessité de revoir les curricula en formation des enseignants.

Quant à la troisième visée, elle relève aussi de la recherche en didactique en formation initiale au CRMEF (Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation) visant à théoriser les savoirs professionnels. Nous étudions le rôle des analyses de pratiques pour la formation aux gestes professionnels. Ces théories pourraient être dispensées en amont, en formation initiale et continue au sein du CRMEF. La langue d'enseignement étant le français, il serait important d'interroger le cadre institutionnel de la langue française au Maroc dans cette première partie de notre recherche.

PREMIERE PARTIE
UN CADRAGE CONTEXTUEL

I- UN CADRAGE CONTEXTUEL

Interroger le cadre institutionnel de la langue française au Maroc :

1- Statut de la langue française au Maroc :

Le français bénéficie d'un statut de « langue étrangère privilégiée ». A ce propos, Benzakour¹⁴ (2007 : 51) évoque cet aspect en précisant que « *Même la Charte nationale d'éducation et de formation, promulguée en 1999, et qui consacre deux articles à la maîtrise des langues étrangères, ne dit pas explicitement mais sous-entendu seulement que le français est la première Langue étrangère. Il s'agit donc bien d'un statut de fait et non de jure* ». Cependant, le français n'est pas véhiculé par toutes les populations du Maroc notamment dans les situations formelles. Au-delà du statut de la langue française, la maîtrise du français offre la possibilité de poursuivre les études secondaires et supérieures, l'insertion professionnelle: un atout prééminent à la promotion sociale. De ce fait, nous considérons que la maîtrise de la langue française représente un vecteur clé de réussite, d'insertion professionnelle et de promotion sociale « *La langue française est aussi une langue de prestige social, de valorisation de soi, d'affirmation du statut socio-culturel, elle est une langue de classe, le bien de l'élite sociale dirigeante* » (F.Benzakour et al¹⁵). Mais dans les années 80, l'arabisation a mis fin à l'hégémonie de la langue française comme langue d'enseignement dans les établissements scolaires publics marocains puisque les disciplines scientifiques et littéraires qui se dispensaient en français le sont en arabe. Cependant, l'arabisation ne pénétrera pas les rangs universitaires : les filières scientifiques, techniques et médicales maintiennent le français comme langue d'enseignement, raison pour laquelle les étudiants se heurtent à d'énormes difficultés dans leur parcours universitaire. Alors que ces

¹⁴- BENZAKOUR, F., « *Langue française et langues locales en terre marocaine : rapports de force et reconstructions identitaires* », *Géopolitique de la langue française*, revue Hérodote, n° 126, éditions La découverte, Paris, 2007

¹⁵- BENZAKOUR, Fouzia, GAADI Driss et QUEFFÉLEC Ambroise, *Le Français au Maroc. Lexique et contacts de langues*, Bruxelles, éd. Duculot - AUPELF-UREF, 2000.

mêmes disciplines sont enseignées en Arabe dans le système secondaire, à la suite de « *L'arabisation* » qui s'est opérée en 1980.

1.2 Place du français dans le système scolaire marocain:

En tant que langue enseignée, le système scolaire accorde une place prééminente au français en l'introduisant dès la seconde année du primaire et en la rendant obligatoire jusqu'au baccalauréat. Le volume horaire au collège est de 400 heures. L'enseignement du français dans les établissements publics du primaire au secondaire qualifiant se fait d'une manière ininterrompue jusqu'en terminale. Quelques réductions d'heures s'est faite en raison des effectifs importants des élèves et d'une pénurie d'enseignants de français (départ à la retraite, départ volontaire ,l'année 2005). Le tableau suivant précise le nombre d'heures hebdomadaire alloué à chaque niveau depuis la rentrée scolaire :

Cycle collégial			Cycle qualifiant		
1 ^{année}	2 ^e année	3 ^{ème} année	Tronc commun	1 ^e Bac	2 ^e bac
4h	4h	4h	4h	4h	4h
Total heures de français : 400 Heures.			Total heures de français : 400 heures.		

En parallèle, le système privé qui fonde son succès sur un renforcement de la langue française (usage partiel des programmes français, en revanche pas de préparation à l'épreuve anticipée de français (AEFE)) creuse des écarts non négligeables entre système privé et public. Ceux qui appartiennent à ce dernier système sont donc désavantagés puisqu'ils ont une maîtrise fragile de la langue et par conséquent peu de chance de promotion sociale.

1.3 L'enseignement du français dans les textes institutionnels : La charte nationale

La Charte Nationale d'Education et de Formation qui vit le jour en octobre 2000 a accordé une prééminence à l'approche par compétences dans l'appréhension des langues en priorité. Cette réforme des langues représente une approche fructueuse pour que nos élèves puissent réussir leur parcours scolaire et plus tard leur insertion socioprofessionnelle sachant que toute réforme du système éducatif passe par les langues. A cet effet, les curricula et les programmes spécifiques à l'enseignement du français prenant en compte les dispositions de la Charte et du Livre Blanc ont connu une révision mise en place dès 2006. Notre recherche porte sur la lecture littéraire comme domaine d'enseignement/apprentissage, il serait intéressant de découvrir cette activité à partir des orientations pédagogiques et des programmes du cycle secondaire collégial.

2- Un cadre pour l'enseignement institutionnel de la lecture au collège :

2-1 Les orientations pédagogiques et les programmes du cycle secondaire collégial :

Les priorités de l'enseignement du français sont définies dans les Recommandations Pédagogiques. Les quatre habiletés que devraient maîtriser les élèves au collège sont : Ecouter /Parler /Lire /Ecrire. Si l'on s'en tient aux recommandations pédagogiques figurant dans les Orientations pédagogiques¹⁶ parues en août 2009, à l'entrée au collège, le savoir-lire est un prérequis nécessaire : « *les élèves devraient avoir atteint la compréhension immédiate des mots et des phrases (saisie du thème et du propos global d'un texte) et être entrés dans la compréhension logique (saisie des relations qui structurent un texte)* » L'on comprend bien que le texte institutionnel insiste sur les prérequis à

¹⁶- Programmes et orientations pédagogiques relatifs à l'enseignement du français au secondaire collégial, août 2009. Direction des programmes et la vie scolaire.

l'entrée au collège pour amener l'élève à une forme d'autonomie en compréhension et en interprétation des textes de lecture littéraire, à développer en lui le goût de la lecture à travers la diversité des textes qui lui sont proposés, lui offrant ainsi l'ouverture sur l'altérité : la découverte d'autres cultures, d'autres modes de pensée, de valeurs universelles. Il est bien précisé aussi que les compétences au collège visent la consolidation et l'approfondissement des acquis sans négliger l'appréhension du fonctionnement de la langue qui passe nécessairement par les activités de grammaire, de vocabulaire, de communication.

Si ce savoir-lire n'est pas acquis, la tâche devient plus ardue autant pour l'enseignant que pour l'élève car les apprentissages se complexifient et le recours à la pédagogie différenciée devient l'issue salvatrice pour remédier aux lacunes des élèves. Cependant, un réel écart entre les attentes institutionnelles et la réalité du terrain est perceptible dans le contexte scolaire collégial public notamment celui que nous avons exploré.

2-2 L'enseignement de la lecture littéraire au collège :

Dans les textes officiels notamment ceux qui relèvent des orientations pédagogiques stipulent que la séance de lecture vise à doter le sujet-lecteur de capacités à comprendre et interpréter les textes qui lui sont proposés, à acquérir une forme d'autonomie dans l'appréhension des textes notamment ceux issus de formes diverses aidé en cela par les outils d'analyse qu'il aura assimilés en cours et qu'il pourra aisément mettre en œuvre dans d'autres formes discursives auxquelles il aura affaire. Il faudra aussi doter l'élève à travers un questionnement subjectif de capacités à tisser des liens avec ses expériences antérieures pour pouvoir donner son point de vue, porter une critique, prendre position. Ce travail sur l'intersubjectivité revêt une double visée pour l'élève : celle de susciter une meilleure interprétation des textes en tissant des liens avec ses expériences antérieures et le possible retour sur soi qu'offre la lecture. Tout

ce travail entamé en amont facilitera le transfert des compétences et un bon réinvestissement de ces dernières tant à l'oral qu'à l'écrit ce qui favorise ainsi son autonomie. Cette dernière n'est possible que si l'élève interagit avec le texte se servant de ses connaissances antérieures pour le faire. Comme le précise Giasson¹⁷ (1992) « *Aujourd'hui, on conçoit plutôt que le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture* ». Mis en situation de recherche personnelle et d'entraînement régulier, le sujet-lecteur finit par acquérir le statut de lecteur authentique. Les interventions bienveillantes des enseignants lui permettront de dépasser les difficultés rencontrées surtout si l'enseignant agrmente son discours de gratifications pour l'encourager à progresser davantage.

Sur le plan méthodologique, en amont à l'appréhension des textes en lecture littéraire, il est recommandé de faire un travail d'anticipation, d'émission d'hypothèses. Ce travail préliminaire prendra par exemple un caractère ludique (remue ménage qui prend la forme d'une carte mentale dans le cadre d'un travail collaboratif (cf logiciel *mindmeister*¹⁸) S'en suit une découverte du texte et une construction du sens qui se concrétise par une mobilisation des outils d'analyse et de compétences acquis en lecture. La construction du sens revêt un caractère complexe faisant intervenir plusieurs compétences simultanément. En aval, une mise au point du texte et de sa finalité sont formulées à travers une synthèse sémantique. Il serait souhaitable de clore la séance par une réflexion subjective sur le texte. Des questions subjectives devraient agrémenter le parcours de lecture du sujet-lecteur pour lui permettre de se faire son opinion sur le texte. Comme le précise les orientations pédagogiques, un prolongement servirait à approfondir le sens du texte ; ce prolongement peut prendre la forme de recherche et de documentation. Quant aux genres discursifs, les orientations

¹⁷- J.Giasson, La compréhension en lecture, De Boeck, Bruxelles 1992.

¹⁸- Un exemple de logiciel permettant de réaliser des cartes mentales en lignes. lien : <https://www.mindmeister.com/fr>

pédagogiques précisent que le texte littéraire fait partie intégrante des programmes : différents genres et sous genres jalonnent les contenus des manuels: roman, nouvelle, bande dessinée, poésie, théâtre, lettres (genre épistolaire), une étude des caractéristiques des genres est souhaitable. Le but est que l'élève soit suffisamment armé pour élucider les œuvres littéraires qui lui seront proposées au second cycle. Nous ne pouvons passer sous silence, l'intérêt qu'octroient les orientations pédagogiques aux TICE qui visent trois domaines :

« -*La recherche et l'exploitation des ressources en classe et hors de la classe ;*

- *Le complément de formation sur le plan méthodologique (renforcement et soutien) ;*

- *La gestion des projets (de classe, de l'élève, etc.) ;*

- *L'ouverture culturelle et méthodologique ;*

- *Le travail collaboratif ».*

Le recours aux TICE se fera dans la mesure du possible c'est-à-dire si l'infrastructure et les conditions matérielles sont mises à la disposition des enseignants et des élèves.

2-3 Textes officiels et rapports d'évaluation diagnostique des performances:

La Charte Nationale d'Education et de Formation stipule la nécessité d'évaluer annuellement le rendement du système éducatif. C'est dans ce contexte là que le Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE) a mis en place l'Evaluation des Acquis (PNEA) en 2008 dont la mission principale est d'évaluer la qualité des apprentissages et des compétences acquises des apprenants. Cette évaluation met à nu la faiblesse des compétences en langue française des élèves du collège. Cette faiblesse du niveau des élèves serait due essentiellement à l'inexistence du préscolaire dans le secteur public qui aurait pu

favoriser une immersion linguistique précoce de nos élèves en langue française, aux lacunes constatées chez les élèves issus du primaire, ceux-là n'ont pas les prérequis nécessaires à l'appréhension des cours de français au collège selon les résultats des investigations du CSE. Beaucoup d'entre eux, ont des problèmes en lecture, ils en sont à peine à un stade de déchiffrage. Les enseignants du collège se voient dans l'obligation d'expliquer les consignes en arabe et de prévoir quelques mois de renforcement des acquis en début d'année avant de commencer le programme. Les performances des élèves en langue française ne dépassent pas 29 à 34% selon le genre, pourcentage obtenu à l'issue des investigations menées par le programme National d'évaluation des Acquis Scolaires (PNEA) en 2008.

2-4 Diagnostic des performances en langue Française :

Si nous nous en tenons aux recommandations de la Charte Nationale d'Education et de Formation, le système d'éducation et de Formation doit être soumis annuellement à des évaluations qui ont pour but de rendre compte du rendement interne, externe, pédagogique et administratif du système éducatif. A ce propos, comme nous venons de le souligner, le Conseil Supérieur de l'Enseignement a mis en place l'Evaluation des Acquis (PNEA) en 2008. A l'issue de cette évaluation, le CSE affirme que le niveau des élèves marocains est globalement faible, les performances des collégiaux en langue française ne dépassent pas les 34%. La charte Nationale d'Education et de Formation a aussi mis en œuvre la réforme des curricula, le renouvellement des programmes et des manuels sur la base du Livre Blanc (2002) tout en mettant en œuvre l'approche par compétences initiée par le plan d'urgence pour 2009-2012. Malgré toutes ces initiatives, ces nouvelles orientations n'ont pas atteint les objectifs escomptés. Cet échec est dû peut être aussi à un déficit de formation initiale et continue des enseignants. Toutes ces réformes, ces nouvelles orientations n'ont pas été accompagnées de formation des enseignants, leur permettant une appréhension

efficace de la théorie, une meilleure adhésion aux nouvelles approches didactiques, une appréhension aussi des programmes d'enseignement selon les recommandations de la Charte Nationale. Philippe Quéau¹⁹, représentant du bureau Multipays de L'UNESCO précise que cette absence de formation « *spécifique constitue un frein à l'amélioration de la qualité de l'enseignement* ».

Nous commencerons donc par délimiter les champs disciplinaires contributifs à la construction de notre problématique et par évoquer les outils d'analyse. Nous présenterons les courants de recherches susceptibles d'y répondre. Nous tisserons des liens avec les théories connexes qui pourraient nous éclairer davantage sur l'objet de notre recherche. Il nous a semblé pertinent de nous interroger sur les enjeux didactiques de notre projet de thèse du moment que les pratiques de classe sont la matière première de notre analyse. Celle-ci suscitera peut-être des éléments de réponse au profit de notre recherche. La première partie se veut de préciser le cadre contextuel sur lequel se base cette recherche. L'intérêt de la deuxième partie est réservé au cadre théorique de la thèse. La troisième partie s'intéresse au cadre méthodologique. Elle mettra l'accent sur le côté pratique. Dans un premier lieu, nous y présenterons, le contexte empirique, les données recueillies, les critères d'analyse de ces données après avoir procédé à une sélection des corpus enregistrés (séquentialité : selon le besoin de l'analyse). Nous avons opté pour une analyse basée essentiellement sur une approche préconisée par Durkheim, Sensevy, Bouchard, il s'agit de l'approche comparatiste qui est au cœur de l'analyse. Celle-ci portera sur les zones similaires, dans un premier temps puis sur les zones de variation pour ensuite essayer de comprendre les raisons de ces divergences. La mise en place du dispositif didactique nourri de concepts théoriques préparé par nos soins vise à améliorer la compréhension et l'interprétation des sujets-lecteurs aidant en cela

¹⁹- Philippe Quéau, Rapport de l'UNESCO sur l'éducation au MAROC - 2010.

par un changement de postures, de gestes professionnels des enseignants ce qui permettra de rendre compte des changements de postures des enseignants et des élèves dans la partie résultats. La quatrième partie soulignera les résultats atteints à l'issue de cette expérimentation, nous évoquerons bien sûr les points forts ainsi que les limites de ce travail. Après avoir précisé les limites, nous ouvrirons, dans la cinquième partie, sur les possibles orientations théoriques, didactiques ou autres qui auraient pu contribuer à nourrir davantage notre réflexion sur ce travail et anticiper sur les pistes de recherche à venir.

Les concepts théoriques « sont avant tout définis par un problème » comme le rappelle Christian Orange (2011: 118), citant Pierre Macherey (1964).

Notre problématique émerge du terrain, c'est-à-dire des observations de classe auxquelles nous avons assisté. On se demandera comment les gestes professionnels des enseignants pourraient favoriser la compréhension et l'interprétation des textes de lecture littéraire chez les élèves et quels sont les travaux, les théories, les savoirs épistémologiques susceptibles d'y répondre.

DEUXIEME PARTIE:

Cadre théorique

Force est de constater que les travaux de recherche menés ces dernières décennies ayant trait aux théories de la réception, de la lecture et de la lecture littéraire, la linguistique, de la linguistique interactionniste ont connu une avancée notable, notamment ceux qui se sont penchés sur le diptyque «compréhension/interprétation en lecture (Jauss, Iser, Eco, Dufays, Giasson, Rouxel, Goigoux) et en parallèle, ceux qui sont récents mais cette fois-ci axés sur l'analyse des pratiques de classe, des gestes professionnels, des postures (Bucheton, Ronveaux, Chevallard, Schneuly, Kaufmann, Audigier, Le Pellec...). La revue de littérature convoquée ici mettra en évidence les théories contributives à l'analyse des pratiques de classe en lecture. Passant de la didactique de la lecture qui s'est initialement préoccupée de l'apprentissage de la lecture et qui s'est élargie pour s'enrichir des théories de la communication, les théories de la réception, de la lecture littéraire et du sujet-lecteur, sous l'appellation première « *lecteur modèle* » (U.Eco 1979). Dans ce foisonnement de théories et pour écarter tout éclectisme, nous avons retenu celles qui sont en adéquation avec notre problématique et qui sont susceptibles d'y répondre. Sans que notre réflexion ne paraisse non plus réductrice, il nous a semblé évident de cibler trois angles d'attaque: les trois pôles du système didactique: Elève/ Savoir/ Enseignant puisqu'ils entretiennent des relations intrinsèques, une forme de synergie et de complémentarité évidente permettant de mieux comprendre la dynamique de travail des acteurs et le processus de compréhension et d'interprétation chez les apprenants au cours de l'activité de lecture. De ce fait, Il nous a paru judicieux d'orienter notre recherche vers des apports théoriques ayant trait aux théories relevant de l'ethnométhodologie notamment l'interactionnisme, l'Herméneutique avec les travaux de Paul Ricœur, les théories de l'interprétation, de la communication pour ensuite aborder les théories du texte, les théories de la réception et de l'effet conduites par les chercheurs de l'école de Constance ainsi que les travaux d'Umberto Eco réhabilitant le rôle du lecteur. Nous avons questionné les différentes définitions

du sujet-lecteur , du texte , de l'horizon d'attente proposées par les sémiologues. Toutes les interrogations précédentes nous ont orientée vers les travaux des didacticiens qui préconisent l'analyse des pratiques de classe en activité de lecture, prenant en compte la multimodalité des prestations observées et enregistrées (Mondada, 1995). Viendront se greffer aux théories fondatrices, des théories complémentaires qui ont pour finalité d'affiner notre analyse des pratiques de classe ; ces pratiques de classe auxquelles nous avons assisté, que nous avons enregistrées et qui représentent la matière première de notre recherche. Le projet général de recherche basé essentiellement sur l'analyse des pratiques de classe relatives aux prestations de lecture littéraire met en évidence les différentes interactions des acteurs (enseignants/élèves & élèves/élèves) .La classe étant le lieu propice aux interactions ce qui nous a aidée à en dégager les caractéristiques. Avant de nous appuyer sur les recherches relatives à l'analyse des pratiques de classe, il nous semble nécessaire de nourrir notre réflexion en explorant les théories susceptibles de nous aider à mieux appréhender notre problématique. De ce fait, nous estimons que l'interactionnisme linguistique peut nous être d'une aide précieuse à l'analyse des pratiques de classe.

1. L'interaction d'un point de vue historique :

Notre but n'est pas d'évoquer l'histoire des quarante années de recherche sur « *L'interactionnisme* », centre de réflexion des recherches entreprises en sciences humaines mais de nous orienter vers leurs apports novateurs susceptibles de nous éclairer sur notre problématique. Soulignons dans un premier temps que l'interactionnisme est relié historiquement au domaine de l'ethnométhodologie. Il récapitule les travaux scientifiques qui fondent notre réflexion (*multidimensionnalité de la situation observée/Mondala 1995/1998*); (*l'observation interactionnelle*). L'interactionnisme a connu son émergence aux Etats Unis dans les années 70. Les pionniers de ce courant sont Sacks, Jefferson et Schegloff. Cette discipline émergera dans les années 80 en France notamment

avec (A.Coulon et P.Bange, 1992), point d'aboutissement des théories qui relèvent de l'analyse du discours, de la grammaire textuelle et de la pragmatique. Ainsi, nous remarquons qu'avec l'avènement des approches interactionnistes, la recherche s'orientera plus sur l'activité sociale et réflexive de l'élève. A travers les interactions auxquelles il participe, celui-ci incarne le rôle d'acteur social qui développe ses stratégies de compréhension et d'interprétation. Ces approches interactionnistes, notamment dans le domaine de la didactique des langues étudient le fonctionnement interactionnel comme lieu de médiations et développement des compétences langagières des acteurs. Grâce à l'interaction sociale, l'élève développe donc des processus cognitifs lui permettant d'acquérir des savoirs et des savoir-faire langagiers. Par le biais de cette approche interactionniste, l'élève prend en charge son apprentissage, il devient ainsi acteur social à ce propos, Kerbrat-Orecchioni (1990: 17-19) met en évidence le caractère social de la parole, elle définit l'interaction comme « *...le lieu social d'une activité collective de production du sens, activité qui implique la mise en œuvre de négociations explicites ou implicites qui peuvent aboutir, ou échouer* » La prééminence de l'interaction vient du fait qu'elle est tout d'abord le reflet de la réalité du langage. Selon M. Bakhtine (1929) « *l'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage*. En effet, l'interaction passe par le langage, celui-ci est considéré comme étant prééminent dans l'agir de la classe. Mais malheureusement cet aspect est très peu pris en considération dans les modèles transmissifs, pourtant « *il est le levier principal du développement de la réflexivité et de la conceptualisation visée* » selon (Chabanne, Bucheton 2002). De ce fait, on ne saurait négliger les interactions verbales qui s'opèrent en classe, elles représentent notre préoccupation majeure dans cette recherche, la clé de voute pour mieux comprendre la nature des difficultés des élèves à comprendre et à interpréter les supports des lectures proposées, les modalités de questionnements proposées par les enseignants et les contenus dispensés. Ce qui implique que pour comprendre ce qui se passe en classe, nous devrions nous

intéresser à ces réalisations, à ces médiations langagières qui font l'objet d'une analyse et qui se présentent sous formes d'enregistrements vidéo, de scénarios, de synopsis. C'est à partir d'un travail empirique que nous mettons le doigt sur les stratégies dont usent les acteurs et les médiations interactives qui émaillent les séances de lecture. Autant de données empiriques, nous permettant d'identifier et d'analyser les faits les plus saillants: le fonctionnement des interactions, l'organisation des échanges des acteurs qui s'appuient selon Mondada (1995b :60) sur « *une compétence à la fois de production et d'interprétation, qui permet de proposer et de comprendre des apports conversationnels s'enchaînant séquentiellement de façon appropriée. Ces enchaînements sont régis par des attentes normatives, qui en évaluent rétrospectivement et imposent prospectivement le sens identifiant les bonnes réponses ou bien les comportements déviants* » En effet, L'apport de la linguistique et de la linguistique interactionniste va donc ouvrir d'autres horizons et voies nouvelles d'investigation en didactique des Langues. Dès les années 70, les pionniers de la linguistique interactionniste Sacks, Jefferson et Schegloff vont donc initier les travaux des chercheurs français comme A.Coulon et P.Bange (1992) qui se sont penchés sur l'étude des performances verbales des différentes communautés marquant ainsi les variations culturelles. Ainsi, la recherche en analyse des pratiques de classe se voit orientée vers l'activité sociale et réflexive de l'élève et sur les conditions propices à l'acquisition des compétences. Nous considérons que l'interaction quelle que soit sa forme est constitutive du processus d'apprentissage. Ainsi, l'élève impliqué dans toute forme d'interaction joue un rôle social qui lui permet chemin faisant de développer des compétences langagières variables dans ses interactions avec ses pairs, ses enseignants, son environnement social. Cette interaction est le fil conducteur de l'analyse des conduites discursives enregistrées à cet effet. Ces données authentiques récoltées en milieu scolaire, au sein des classes ont été identifiées, analysées pour répondre à notre problématique de recherche.

Gumpey (1982 :29) disait que « *parler, c'est agir* » en insistant sur la fonction interactionnelle du langage et sa situation sociale. Les orientations de la linguistique structuraliste se voient rejetées par les chercheurs de la linguistique interactionnelle en raison de ses approches réductrices à savoir l'étude du langage en dehors de sa production, dissociant ainsi la langue et le discours. En effet, une langue ne peut se réduire à son système linguistique. Le contexte est l'essence même de son existence, elle s'exprime en fonction des normes sociales liées au statut des locuteurs. L'intérêt des approches interactionnistes réside dans le fait qu'elles se fondent sur l'idée que l'interaction sociale est au cœur des processus cognitifs, elles favorisent ainsi la construction des savoirs et savoir-faire langagiers. En d'autres termes, il s'agit de susciter en classe par le biais d'activités, un réel désir de communication entre élèves, enseignants et élèves entre eux afin qu'ils s'approprient les régularités morphosyntaxiques et sémantiques de la langue.

1.2 De l'interaction à l'interaction didactique :

Nous venons de voir que l'interaction est au cœur des processus cognitifs ce qui suppose aussi une réciprocité des actions sociales orientées vers des buts interdépendants des différents partenaires ; la présence physique est un prérequis selon Goffman (1974 :7). Kerbrat-Orecchioni²⁰ (1990 :17-19) définit l'interaction comme « *...le lieu d'une activité collective de production du sens, activité qui implique la mise en œuvre de négociations explicites ou implicites qui peuvent aboutir ou échouer* » Si l'on remonte aux années 80, la recherche en pragmatique interactionnelle considère la classe comme un lieu socialisé où interagissent les acteurs. A ce propos, Vygotsky (1997 : 353) ancre l'interaction sociale dans le domaine de l'apprentissage du langage et du développement cognitif. Chemin faisant, les recherches en didactique porteront sur les échanges, les conduites discursives entre professeurs et élèves et élèves entre eux. Ainsi,

²⁰- KERBRAT-ORECCHIONI, C.(1990) les interactions verbales, tome 1, P17-19 Paris, A. Colin.

l'interaction didactique se fixe comme objectif principal de développer les savoirs et savoir-faire des élèves sous le contrôle d'un enseignant expert. Celui-ci prend en compte l'asymétrie de l'interaction didactique dans la mesure où nous avons affaire d'une part à une personne ressource experte et d'autre part un public novice, en stade d'apprentissage.

Apprendre une langue passe nécessairement par cette forme d'interaction, comme le souligne Cicurel²¹ (2011 :23) « *Toute situation d'enseignement/apprentissage est régie par un contrat didactique : les interactants acceptent que des actions se déroulent de telle manière qu'il y ait un résultat, le résultat étant une modification du savoir des apprenants* » Et toute interaction est une forme de communication, elle constitue une base d'observation qui donne à voir les médiations langagières entre enseignant et les élèves dans la classe. Cette médiation sociale inhérente aux interactions langagières est source d'apprentissage. L'analyse des pratiques de classe nous renseignera sur l'efficacité de ces médiations langagières. Il semble important de convoquer le concept de *communauté discursive* (Bernier, 2002) pour mieux comprendre les relations qu'entretiennent les mots « *interaction et didactique* ».

1.3 La communauté discursive scolaire :

Nous intégrerons le concept de communauté discursive sur le plan théorique pour en faire un outil d'analyse. L'activité langagière étant une composante fondamentale de L'agir communicationnel²² (Habermas, 1987) elle donne vie à toute forme d'interaction humaine, baptisée par l'auteur « *médium langagier* ». Ainsi, l'enseignant se voit utiliser le langage pour expliquer, étayer, encourager, solliciter les élèves (Ronveaux, 2006) d'où l'importance du langage considéré comme vecteur de l'élaboration de la

²¹- CICUREL, Francine (2011), les interactions dans l'enseignement des langues, agir professoral et pratiques de classe, P23, Didier (Editions)

²²- HABERMAS, Jürgen (1987), Théorie de l'agir communicationnel, Tome 1, Rationalité de l'agir et rationalisation de la société, P110, Editions Fayard.

connaissance dans l'intercompréhension de la communauté discursive selon J.P Bernier(2002). L'asymétrie communicationnelle scolaire (François, 1990) incite l'enseignant qui en connaît plus que l'élève sur la situation à éclaircir les zones sombres chez l'élève. Ces relations intersubjectives ont l'avantage de favoriser le processus d'apprentissage. Ce jeu didactique joué par les élèves et l'enseignant donne naissance à une *communauté discursive* (Bernier, 2002) facilitant ainsi le développement des apprentissages. A partir de nos enregistrements vidéo, nous nous intéresserons au jeu didactique de la communauté discursive pour analyser les interactions langagières à fonction didactique qui se construisent autour de l'objet enseigné. Pour cela, nous donnerons un aperçu sur la communication littéraire.

2. Théorie de la communication/communication littéraire :

Le XXe siècle communément appelé siècle de la communication a vu se développer les technologies de la communication facilitant ainsi l'émergence du concept de Communication. Plusieurs théories : l'Herméneutique de Gadamer, la théorie des Systèmes de Luhmann ainsi que la théorie de l'agir communicationnel de Habermas ont porté une réflexion sur ce concept de communication. Qu'en est-il à propos de la communication littéraire ? C'est en fait grâce à la Sémiotique, à la Pragmatique ou encore à l'Herméneutique que le concept de communication va connaître un regain d'intérêt en littérature. En effet, les travaux de Paul Ricœur en Herméneutique et en théorie de l'interprétation affineront davantage le concept de communication en littérature. Pour cet éminent chercheur, l'œuvre littéraire met en synergie l'auteur, le texte et le lecteur. Il considère la littérature comme étant une forme de communication. Ces trois instances : auteur, texte et lecteur préfigurent dans le modèle de Ricœur à la différence du structuralisme qui voit dans le texte une structure hermétique, close et où le lecteur est un parent pauvre. Par contre, Ricœur le voit comme « *un discours fixé par l'écriture* ». Ainsi, l'acte de lecture

occupe une place prééminente dans sa théorie prenant en compte les composantes de cette triade (Auteur-texte-lecteur): la rhétorique orientée vers l'auteur (la rhétorique de la fiction), la poétique orientée vers le texte, la phénoménologie de la lecture et de l'esthétique de la réception orientées vers le lecteur. Ingarden, Jauss et Iser eux aussi s'opposeront à cette clôture du texte sur lui-même mettant en valeur le rôle prééminent du sujet-lecteur dans l'appréhension du texte. La communication littéraire se distingue du modèle communicationnel proposé par Roman de Jakobson dans « Linguistique et poétique » (1963) par le fait qu'elle est indirecte. De ce fait, la communication écrite se distingue de la communication orale par le fait qu'elle est toujours différée, empreinte d'autonomie, d'originalité et de créativité. Le lecteur se voit dans l'obligation de se référer au contexte socio-historique et culturel pour une meilleure interprétation du texte littéraire; l'implicite, l'inférentiel renferment une puissante force évocatrice.

Ce statut de communication différée est souligné par Vincent Jouve²³ « *l'auteur et le lecteur sont au moins dans la très grande majorité des cas éloignés l'un de l'autre dans l'espace et le temps. La relation entre émetteur et récepteur est dans la lecture, totalement asymétrique. Cette caractéristique, n'est bien sûr pas sans conséquences. Alors qu'un énoncé oral évite la plupart des obscurités par des renvois directs et incessants à la situation spatio-temporelle commune aux interlocuteurs, le texte se présente au lecteur hors de sa situation d'origine. Auteur et lecteur n'ont pas de cadre commun de référence.* » Jean Bessière²⁴ (2005) dans son ouvrage *Principes de la théorie littéraire* établit une distinction entre la communication orale et écrite en soulignant que « *La présentation que constitue l'œuvre [littéraire] se caractérise selon un jeu de contraste avec le statut du discours, telle qu'il se définit dans la communication standard - celle-ci suppose contexte et adresse*

²³- JOUVE, Vincent, *La lecture*, Ed.Hachette, Paris .1993. p.13

²⁴- BESSIERE, Jean, *Principes de la théorie littéraire*, Presses Universitaires de France, 2005.

explicites ». Au moment où, la compréhension de l'information dans la communication ordinaire est aisée grâce aux circonstances de l'énonciation, elle devient plus complexe dans la communication littéraire par l'existence simultanée et duelle de l'énonciation et de l'information. Il précise aussi que l'œuvre «*fait de l'information et de l'énonciation une dualité, et les construit sous le signe d'une différence paradoxale de l'une et de l'autre. Elle exclut, en conséquence, que la compréhension de l'œuvre soit figurée ou possible selon la compréhension qu'implique la communication standard. La compréhension figurée par l'œuvre, la compréhension de cette œuvre ont pour condition le constat de la dualité de l'énonciation et de l'information.*» (Bessière 2005: 27).

En somme, l'appréhension du sens dans la communication ordinaire passe nécessairement par un rapport étroit avec le contexte et la situation d'énonciation dans lesquels le message est reçu et interprété. Raison pour laquelle, il est important de mieux cerner les théories du texte puisque les analyses des pratiques de classe que nous avons effectuées portent sur les séances de lecture littéraire.

2.1 Les théories du texte :

Il semble important de faire une rétrospection pour mieux comprendre l'évolution des différentes théories qui jalonnent le champ de recherche sur la lecture. A la fin des années 70, les théories dominantes étaient celles qui avaient accordé une prééminence au texte. Quant aux fondateurs du groupe de recherche (GRILL: groupe de recherche sur l'initiation à la lecture littéraire fondé en 1992 à l'Université Catholique de Louvain: Dufays, Gemenne & Ledur²⁵, leurs recherches relatives à la lecture littéraire les amène à distinguer trois types d'approches «*Une approche exégétique considérait le texte comme une œuvre dotée d'un sens canonique et définitif. Elle adoptait à son égard une attitude à*

²⁵- Dufays, Gemenne & Ledur, (1996) Pour une lecture littéraire 1, Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français, De Boeck, 1996.

la fois finaliste (il fallait en restituer le sens, se montrer fidèle à sa lettre et/ou à l'intention de son auteur) et transcendante (la découverte du sens exact ne pouvait se faire qu'à l'aide de connaissances plus ou moins savantes)». Une deuxième approche dite immanente, sous l'analyse structurale (Todorov), le texte se suffit à lui-même, c'est un univers clos qui rejette toute information venant de l'extérieur. Ainsi, les rapports de sens internes du texte se tissent pour en faire une restitution la plus objective possible. Et enfin, une approche dite contextuelle, celle-ci prône une interrelation entre le texte, les textes antérieurs de la littérature et le rapport à la réalité. Toutes ces approches ont occulté le rôle du lecteur ce qui nous amène à nous orienter vers les théories de la réception qui ont la particularité de souligner la prééminence du sujet-lecteur.

2.2 Les théories de la réception :

Les théories de la réception vont bouleverser les normes de l'appréhension du texte littéraire, une nouvelle conception de l'œuvre dont le rôle du sujet-lecteur devient déterminant alors qu'il était occulté auparavant « *L'œuvre est ainsi la constitution du texte dans la conscience du lecteur* » (Iser, 1976)²⁶. Les théories de la réception connaissent à cet effet l'émergence de deux orientations: celle de l'étude des pratiques effectives de la réception dont l'initiateur est Jauss dans son ouvrage « *Esthétique de la réception* ». Jauss et Wolfgang Iser mènent une réflexion commune sur l'étude des effets. Se joint à l'école allemande (Iser & Jauss), Umberto Eco, ses travaux ont trait à la « *sémiotique de la lecture* ». Depuis, le sujet-lecteur se trouve au cœur des préoccupations des études littéraires. Nous allons dans un premier lieu présenter les réflexions de ces trois plus grands théoriciens ayant travaillé sur la question des théories de la réception durant les années soixante et soixante-dix: Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser et Umberto Eco en définissant en amont la notion de réception. Le mot réception

²⁶- ISER, W, l'acte de lecture, Théorie de l'effet esthétique, Liège, Mardaga (philosophie et langage) (éd.orig.1976).

est défini de la manière suivante dans le dictionnaire de la critique littéraire²⁷: « *perception d'une œuvre par le public (...). Etudier la réception d'un texte, c'est accepter que la lecture d'une œuvre est toujours une réception qui dépend du lieu et de l'époque où elle prend place* ». A travers cette définition, deux mots clés ont été retenus par nos théoriciens celui de « *lecture* » et de « *public* », pris en considération dans toute forme d'analyse d'œuvres littéraires. Les réactions du lecteur sont déterminantes et elles constituent une part importante dans l'appréhension du sens des œuvres artistiques et littéraires. Ces réactions prennent appui sur les connaissances antérieures du lecteur. Ainsi, pour Jauss²⁸ « *La lecture d'une œuvre nouvelle s'inscrit toujours sur le fond des lectures antérieures et des règles et codes qu'elles ont habitué le lecteur à reconnaître. Elle mobilise également son expérience du monde.* » Aussi, la lecture est-elle toujours une « *perception guidée* »²⁹. Par voie de conséquence, nous pouvons considérer que la réception d'une œuvre littéraire comme étant « *un processus sociohistorique lié à un horizon d'attente culturellement défini* »³⁰.

L'esthétique de la réception fait fi du couple notionnel « *texte- auteur* » qui a longtemps orienté l'œuvre littéraire vers des perspectives d'analyse très réductrices pour accorder à présent une place prépondérante au sujet-lecteur, un mode d'analyse qui prend en considération le rapport texte-lecteur. Jauss souligne l'étroitesse de la tradition des grandes œuvres et des grands auteurs. Un de ses articles intitulé « *Histoire littéraire comme défi à la théorie littéraire* » (1967) prend la forme d'un manifeste de l'esthétique de la réception. C'est dans ce contexte là que Jauss³¹ souligne que: « *L'œuvre littéraire n'a qu'une autonomie relative. Elle doit être analysée dans un rapport dialectique avec la*

²⁷- GARDE-TAMINE, Joëlle, Hubert, Marie Claude. Dictionnaire de critique littéraire. Edition Armand Colin, Paris, 2002, p.174.

²⁸- JAUSS, Pour une esthétique de la réception, Paris, Gallimard, 1975.

²⁹- JAUSS, Ibid.

³⁰- JAUSS, Ibid.

³¹- JAUSS, article, « *Histoire littéraire comme défi à la théorie littéraire* » (1967).

société. Plus précisément, ce rapport consiste dans la production, la consommation et la communication de l'œuvre lors d'une période définie, au sein de la praxis historique globale ». Ainsi, la réflexion de Jauss souligne que l'histoire littéraire est inhérente à la relation texte-lecteur. Les ambitions de Jauss vont plus loin puisque pour lui, l'histoire littéraire doit s'imprégner d'un nouveau souffle tenant compte de la réception des œuvres par les différents publics qui se sont succédés, c'est-à-dire l'histoire de ses lectures s'écartant ainsi de la perception réductrice de l'histoire littéraire qui prenait exclusivement en compte l'histoire des formes et genres littéraires des œuvres et de leurs auteurs. Iser se joint à Jauss pour s'intéresser à l'actualisation du sens de l'œuvre littéraire se mobilisant par une forme d'interaction entre le texte et le lecteur.

Pour sa part Georges Gadamer³² aura eu le privilège d'inspirer les deux chercheurs allemands (Jauss & Iser) en déplaçant leur attention non plus sur le texte mais plutôt vers le lecteur. Selon Gadamer³³ « *Tout texte se déployait sur un déjà là, de lecture préconstruite de tradition, pour lequel toute nouvelle lecture négocie jusqu'à ce que s'établisse « une fusion des horizons » entre les deux consciences séparées que sont l'auteur et le lecteur* » Loin du sens commun du terme « horizon », Gadamer le définit comme « *le champ de vision qui comprend et inclut tout ce que l'on peut voir d'un point précis* ». La compréhension est pour lui « *fusion d'horizons* ». Pour Paul Ricoeur, la notion de fusion d'horizons suppose une synergie des savoirs : des savoirs nouveaux qui se greffent à des savoirs déjà installés. L'incomplétude du texte littéraire proclamée par les théoriciens Heidegger et Ingarden a donné naissance à deux notions fondamentales « *horizon d'attente* » initié par Jauss et « *lecteur implicite* » avec Iser très proche de ces recherches allemandes réalisées par les

³²- GADAMER, H.G, Presses Sorbonne Nouvelle, Traduire l'intertextualité, Palimpsestis 18; <http://psn.univ-paris3.fr>

³³- GADAMER, Hans-Georg, (1996), Vérité et Méthode, éd .Intégrale, p324, Paris.

pionniers de l'école de Constance ; Umberto Eco³⁴ développera la théorie de la « *lecture sémiotique* » et le concept cher à lui celui du « *lecteur Modèle* ». Pour ce dernier, le texte est « *une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif, acharné pour remplir les espaces de non-dit restés blancs* ». L'actualisation du sens de l'œuvre littéraire ne peut se concrétiser sans la coopération, le décodage et l'interprétation du sujet-lecteur. Celui-ci se voit reconstituer son horizon d'attente pour une meilleure réception de l'œuvre.

En effet, les théories de la réception ont connu une avancée notable dans les années 70, notamment avec le renouveau du champ des études littéraires: une prééminence octroyée au lecteur sur le texte et aux phénomènes de réception dans la production du sens. L'ère du « *texte-roi* » devient révolue comme le souligne Alberto Mangel³⁵ « *D'une ère centrée sur la clôture du texte et ses mécanismes, il semble que nous soyons passés à une centration sur le sujet-lecteur et donc sur la réception de la littérature. Ce qui implique de réviser bon nombre de représentations et de pratiques dans la classe. Cette prise en compte du lecteur, essentielle, doit encore s'imposer, mais débouche sur de nouvelles interrogations. En particulier quelles médiations, quels outils utiliser ou inventer pour accompagner les élèves dans leur appropriation d'une relation aux textes littéraires et, au-delà, de la littérature ?* ». Comme nous l'avons souligné précédemment, les figures de proue des théories de la réception et de la lecture sont Robert Jauss et Wolfgang Iser, tous deux tenants de l'école de Constance portent un intérêt particulier à la lecture et à la réception de la littérature et notamment au rôle essentiel du sujet-lecteur car sans lecteur, le texte n'existe pas. Ils soulignent tous les deux l'incomplétude du texte. Ce dernier représente une « *œuvre inachevée* » que le sujet-lecteur est amené à

³⁴- ECO, Umberto, *Lector in fabula, le rôle du lecteur*. Editions Grasset & Fasquelle, Paris.1985.P.27

³⁵- MANGUEL, Alberto P34.

compléter. Ainsi, pour Iser³⁶ « *l'auteur et le lecteur prennent(...) une part égale au jeu de l'imagination, lequel n'aurait pas lieu si le texte prétendait être plus qu'une règle du jeu* ». Ainsi, la socialisation du texte passe nécessairement par le lecteur, celui-ci est de son rôle d'actualiser le sens. Le texte permet une ouverture de sens si et seulement s'il y a une collaboration active du sujet-lecteur. Ce dernier est invité à combler le vide, les « *lieux d'indétermination* » (Iser) par ses interprétations. Dans son ouvrage, *l'Acte de lecture* (1976) Wolfgang Iser montre que le rôle du lecteur est déterminant dans la production de « *l'effet esthétique* » : une réelle interaction entre le lecteur et le texte ; ainsi une synergie s'opère entre le pôle artistique représenté par le texte et le pôle esthétique représenté par le lecteur. Et c'est durant l'implication du sujet lecteur dans la lecture que s'opère ce processus d'interaction entre le texte et son destinataire qui favorise sa sémiotisation. De la même manière, Jaus³⁷ souligne la prééminence de la réception en avançant que « *littéraire n'est rien indépendamment de réception* ».

Pour mieux comprendre le rôle du lecteur, Jaus³⁸ est remonté à la Poétique d'Aristote. Les trois principes qui ont retenu son attention sont « *la poiesis, l'aisthesis et la catharsis. D'essence créatrice, la poiesis permet au sujet-lecteur de réaliser une expérience esthétique nouvelle. L'aisthesis, située au niveau de la réception de l'expérience esthétique, le lecteur prend plaisir à comprendre et à interpréter le sens. Et enfin, la Catharsis à le pouvoir d'interpeler le lecteur et de susciter son adhésion en s'identifiant aux personnages et aux situations vécues par le texte* ». Ainsi, s'établit une interaction entre le texte et le lecteur qui vise une expérience esthétique intersubjective. Wolfgang Iser, opte pour la construction du sens par le sujet-lecteur. En quête de sens, celui-ci fait référence

³⁶- ISER, *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, 1985, Liège, Mardaga, (Philosophie et langage), éd.org :1976.

³⁷- JAUSS, Robert ; *Pour une esthétique de la réception* 1972, *Pour une herméneutique littéraire*, 1982.

³⁸- JAUSS, *Ibid.*

à sa culture, à ses valeurs, à son expérience, à ses connaissances encyclopédiques, linguistiques, littéraires et à son capital culturel pour comprendre et interpréter le texte. Comme le souligne aussi Iser³⁹ « *l'œuvre littéraire peut être définie par sa bipolarité, qui met en relation le texte (« le pôle artistique ») et le lecteur (« le pôle esthétique ») selon une dynamique qui n'est pas entièrement régie par le texte : « ce hiatus fonde la créativité de la réception »*. De ce fait, la compréhension et l'interprétation de texte diffèrent d'un lecteur à l'autre, l'écart réside dans l'existence d'expériences antérieures du lecteur. Certains lecteurs réussissent probablement à mieux comprendre et à interpréter le texte car ils ont un capital important de connaissances antérieures. A ce propos Socrate⁴⁰ affirmait que « *La lecture ne peut qu'éclairer ce que le lecteur sait déjà* ». Pour Jauss aussi, les lectures antérieures sont déterminantes car elles précisent « *l'horizon d'attente du lecteur* » qui débouche vers une autre notion qui est « *l'écart esthétique* ». Hans Robert Jauss⁴¹, dans son ouvrage « *Pour une esthétique de la réception (1972-1975)* définit cette notion d'écart esthétique de la manière suivante : « *l'écart entre l'horizon d'attente préexistant et l'œuvre nouvelle, condition du caractère artistique de l'œuvre* ». En partant des précisions ci-dessus, nous constatons que les deux théoriciens s'accordent à affirmer l'incomplétude du texte et la nécessité d'une collaboration active concrétisée par le sujet-lecteur.

Dans ce même contexte, le sémioticien italien Eco⁴² parlera de « *coopération interprétative* », il souligne à ce propos que: « *Le texte est donc tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons d'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire (...). Ensuite parce que, au*

³⁹- ISER, Ibid.

⁴⁰- SOCRATE, cité par Alberto Manguel, 1998, P110.

⁴¹- JAUSS, Ibid.

⁴²- ECO, Ibid.

fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative, même si en général il désire être interprété avec une marge suffisante d'univocité. Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner» (Eco, 1985 :63-64) Mais il faut que le sujet-lecteur soit en mesure de comprendre et d'interpréter l'œuvre artistique, doté de connaissances encyclopédiques suffisantes pour pouvoir l'interpréter. De ce fait, Eco souligne la mobilisation d'une attitude active voire créative dans l'appréhension du sens lors du processus de réception qui nécessite les opérations cognitives du sujet-lecteur. Le principe propre à Eco « coopération interprétative » passe nécessairement d'un contenu minimal de l'expression verbale à celui d'un contenu plus élaboré. Le « *Lecteur Modèle* » propre à Eco renvoie donc à « *Un ensemble de conditions de succès , établies textuellement qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel* » (Eco, 1985 :77) Quant au théoricien russe, Todorov⁴³ parlera d'une forme d'intériorisation co-participative dans l'actualisation du texte: « *Elle (l'œuvre d'art) ne devient véritablement œuvre d'art que dans le processus d'interaction qui a lieu entre le créateur et le récepteur, elle est comme un moment dans l'événement que constitue cette interaction[...] Le trait caractéristique de la communication consiste précisément en ceci qu'elle s'accomplit pleinement dans la création de l'œuvre d'art, dans son perpétuel renouvellement par la réception Co créative et qu'elle ne demande pas d'autres objectivations* ».

Pour éviter toute ambiguïté, nous allons remonter au concept évoqué par Eco « *coopération textuelle* », Il souligne la nécessité de préciser le sens que revêt l'expression « *coopération textuelle* » : « Précisons que par « *coopération textuelle* », on ne doit pas entendre l'actualisation des intentions du sujet empirique de l'énonciation mais les intentions virtuellement contenues par

⁴³- Todorov, Tzvetan, 1981, Mikhaïl : le principe dialogique, suivi des Ecrits du Cercle du Bakhtine, Paris, Seuil.

l'énoncé (...). La coopération textuelle est un phénomène qui se réalise, nous le répétons, entre deux stratégies discursives et non pas entre deux sujets individuels ». (Eco: 1985: 78). Ainsi, les travaux menés par notre théoricien de la sémiotique, Umberto Eco soulignent la plurivocité du signe, par voie de conséquence l'œuvre littéraire est elle aussi plurivoque, elle suscite des interprétations plurielles. De ce fait, s'opère une forme de dialectique entre lecteur et auteur. Ce dernier se voit dans la nécessité de choisir le degré de difficultés linguistiques, l'abondance des références pour mieux guider le lecteur dans son horizon d'attente. Iser est aussi le premier à élaborer la définition du concept de « *horizon d'attente* » initialement nommé « *horizon historique* » concept clé dans la recherche académique « *indispensable pour qui cherche à comprendre le rapport complexe qui s'établit entre le texte et celui qui l'interroge* » (Iser, 1976). Ce concept est défini par ce dernier comme suit « *L'analyse de l'expérience littéraire du lecteur échappera au psychologisme dont elle est menacée si, pour décrire la réception de l'œuvre et l'effet produit par celle-ci, elle reconstitue l'horizon d'attente de son premier public, c'est-à-dire le système de références objectivement formulable qui, pour chaque œuvre au moment de l'histoire où elle apparaît, résulte de trois facteurs principaux : l'expérience préalable que le public a du genre dont elle relève, la forme et la thématique d'œuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance, et l'opposition entre langage poétique et langage pratique, monde imaginaire et réalité quotidienne* ». Ainsi, le critère de reconnaissance permet une forme d'adhésion chez le lecteur puisqu'il y retrouve les caractéristiques d'une œuvre antérieure. Aussi connaît-elle un succès immédiat. En revanche, si l'œuvre bouleverse les normes esthétiques, elle a de fortes chances d'être rejetée ou mal comprise par le sujet-lecteur car elle ne répond pas à ses attentes. Sans oublier de souligner que l'œuvre artistique est ainsi perçue différemment d'un lecteur à un autre en fonction de son expérience du monde, de son imaginaire, de sa culture. De ce fait, le sens d'une œuvre ne reste pas figé, il évolue, se construit

au fil des expériences successives du sujet-lecteur. Par ailleurs, nous constatons que les travaux menés par Iser rejoignent ceux de Jauss sur certains principes et s'en écartent dans d'autres. Inspiré par la phénoménologie élaborée par le polonais Roman Ingarden, Jauss appuie sa théorie sur ce concept pour renchérir sur la prééminence de l'interaction qui s'opère entre le texte et son lecteur en œuvrant à en identifier le sens au-delà de sa forme. Jauss précisera que *«l'esthétique de la réception ne permet pas seulement de saisir le sens et la forme de l'œuvre littéraire comme ils ont été compris à travers l'histoire, mais elle peut aussi déterminer la situation historique de l'œuvre, son rôle et son importance dans le contexte général de la littérature»*. En dépit de leur appartenance à la même école *«L'école de Constance»*, Jauss et Iser n'ont pas la même interprétation du concept d'*«Horizon d'attente»*. Ils se distinguent sur le point suivant : alors que le théoricien Iser prête une grande attention au rapport entre la lecture des œuvres et le texte lui-même, Jauss s'intéresse à la réception d'une époque passée pour mieux comprendre l'histoire littéraire. La lecture pour Iser ne peut se faire sans qu'il y ait une interaction entre le texte et le lecteur. Ce dernier est en quête perpétuelle du code implicite du texte. Il s'avère donc est un élément constitutif de la conscience du destinataire d'où la prééminence du sujet-lecteur dans sa théorie.

2.3 L'interprétation d'une œuvre s'inscrit dans un horizon d'attente selon Jauss :

Antérieurement à Hans Robert Jauss, les chercheurs notamment Husserl, Heidegger et Gadamer ont évoqué la notion d'*«Horizon d'attente»*. Initialement, cette notion a été introduite par Husserl (1858-1938), ce philosophe allemand adepte du courant phénoménologique proclame l'idée d'une conscience dans la lecture. Quant à Gadamer lui, propose le concept de *«fusion d'horizon»* qui proclame un dialogue entre le passé et le présent pour accéder au sens du texte ce qui met en valeur l'histoire de sa réception. Cette notion d'*«Horizon*

d'attente » ne s'éloigne pas de celle de « *Vocabulaire de l'analyse Littéraire* ». L'analyse littéraire suppose un pré requis de ce vocabulaire. Berguez, Geraud et Robrieux définissent ce concept d'« *Horizon d'attente* » comme suit : « *Tout ce qui caractérise la culture, l'état d'esprit et les connaissances des lecteurs à un moment donné de l'histoire et qui conditionne la conception et la réception d'une œuvre. Ces références concernent principalement les œuvres antérieurement lues ; les thèmes, le genre considéré et l'écart observé entre la langue et le langage poétique utilisé* ».

Ce dernier dépend étroitement de l'expérience intersubjective et individuelle du sujet-lecteur, loin d'être figée, l'interprétation connaîtra un changement au fil des lectures du sujet-lecteur. L'expérience esthétique du sujet-lecteur est en effet intersubjective puisque ce dernier met en œuvre ses connaissances antérieures pour mieux appréhender l'œuvre nouvelle. Les déterminations individuelles du sujet-lecteur sont inhérentes à toute forme d'interprétation de l'œuvre artistique qui s'inscrit dans un horizon d'attente. A ce propos, dans son ouvrage « *Pour une esthétique de la réception* », Hans Robert Jauss précise que « *l'œuvre n'est jamais reçue comme une nouveauté absolue par un esprit vierge... elle évoque des choses déjà lues et prend place dans le système de références du lecteur, c'est-à-dire dans « tout un ensemble d'attente et de règles du jeu avec lesquelles les textes antérieurs l'ont familiarisé. Cet horizon d'attente est sans cesse modifié par la succession des « signaux » inscrits dans la stratégie textuelle de l'œuvre elle-même ; la lecture est donc pour une part « guidée », programmée dans le cadre d'un « système sémiologique. Dans cette perspective, l'interprétation d'une œuvre n'est pas un phénomène strictement individuel et subjectif : elle s'inscrit dans l'horizon d'une expérience esthétique intersubjective préalable qui fonde toute compréhension individuelle d'un texte et l'effet qu'il produit.* »

L'interprétation d'une œuvre artistique ne peut se concrétiser sans le recours à l'horizon d'attente du sujet-lecteur. Sans oublier comme le précise Jean-Marie Goulemot dans son ouvrage intitulé « *De la lecture comme production de sens* » (1985) que chaque sujet-lecteur s'imprègne de sa culture institutionnelle dans l'appréhension de l'œuvre artistique et la réception de cette dernière prend en compte les modèles et codes narratifs de chaque époque.

Quant à Jauss⁴⁴, il définit l'« *Horizon d'attente* » comme « *un système de référence objectivement formulable qui pour chaque œuvre au moment de l'histoire où elle apparaît, résulte de trois facteurs principaux : l'expérience préalable que le public a du genre dont elle relève, la forme et la thématique d'œuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance, et l'opposition entre langage poétique et langage pratique, monde imaginaire et réalité quotidienne .* » Il précise que l'expérience esthétique se divise en trois fonctions : la transmission de la norme, la création de la norme et la rupture de la norme .Et c'est le lecteur qui constitue la norme en fonction de ses attentes, de son bagage intellectuel. L'écart entre les deux représente la rupture d'une norme et par conséquent la transmission d'une réception peut entraîner un « *changement d'horizon* » Ce changement d'horizon est dû aux expériences personnelles du public, à ses réactions face à l'œuvre (rejet, adhésion ...), aux critiques. Plus près du lecteur réel, Jauss met en avant l'historicité du lecteur dans le but de définir le concept d'horizon d'attente et théoriser l'œuvre comme un ensemble en continuelle expansion. Cet horizon d'attente se nourrit d'expériences de lectures. L'avantage est que l'intertextualité est inhérente à toute œuvre littéraire : un texte fait écho à un autre, ce qui rend accessible sa réception par le lecteur. Fraisse & Mouralis⁴⁵ avancent que : « *les textes ne cessent de se répondre, de se recouper et de renvoyer leur échos de multiples façons tout au*

⁴⁴- JAUSS, H.R.op.cit.p.54.

⁴⁵- FRAISSE, E, MOURALIS, B. Questions générales de littérature. Editions du Seuil, Paris .2001.P.206.

long de l'histoire de la littérature et de la culture ». A partir de toute œuvre littéraire ou artistique, il est possible de reconnaître son destinataire et sa réception comme le souligne Jauss⁴⁶: « *l'horizon d'attente s'inscrit dans l'œuvre littéraire par un jeu d'annonces, de signaux-manifestes ou latents-, de références implicites, de caractéristiques déjà familières* » ce qui suppose une identification au préalable du type de lecteur et ses modes de réception. Nous pouvons avancer que Jauss a contribué à renouveler l'approche des textes et de l'histoire littéraire en privilégiant les concepts de la réception, de l'horizon d'attente et de l'écart esthétique.

2.4 L'écart esthétique:

Cette notion rompt avec les formes préétablies, il s'agit là d'un critère de qualité qui a bouleversé les habitudes de lecture et les attentes du public. Jauss définit ainsi l'écart esthétique: « *la distance entre l'horizon d'attente préexistant et l'œuvre nouvelle dont la réception peut entraîner un changement d'horizon* ». L'écart entre l'horizon d'attente et l'œuvre, entre l'expérience que fait le lecteur et le changement d'horizon peut diminuer au moment où le lecteur ne peut se réorienter vers un horizon d'attente inconnu, l'œuvre qu'il a lue se rapproche « *du domaine de l'art culinaire* » (Jauss, 1982), elle relèverait du « *divertissement* » (Jauss, 1982), et ne contribue malheureusement pas à un changement d'horizon. Dans le cas échéant, si l'écart se creuse entre l'horizon d'attente et l'œuvre, cette expérience offre de possibles horizons d'attente. C'est de ce changement d'horizon que relèvent les chefs-d'œuvre du classicisme, œuvres de qualité, considérées comme la garantie de leur survie et de leur richesse. Et toute œuvre s'écartant de ce critère de qualité est une œuvre de « *consommation* » (Jauss, 1975) qui ne permet nullement au sujet-lecteur de remettre en question sa vision esthétique et faire une expérience enrichissante de l'œuvre artistique. D'après Jauss, l'écart esthétique « *satisfait le désir de voir le*

⁴⁶- JAUSS, H.R. Ibid .p.55

beau reproduit sous des formes familières, confirme la sensibilité dans ses habitudes, sanctionne les vœux du public, lui sert du « sensationnel » sous la forme d'expériences étrangères à la vie quotidienne convenablement apprêtées, ou encore soulève des problèmes moraux mais seulement pour les « résoudre » dans le sens le plus édifiant, comme autant de questions dont la réponse est connue d'avance»⁴⁷. La notion « d'écart esthétique » revêt une importance capitale dans la mesure où elle met en évidence le mode de réception de l'œuvre novatrice comme le souligne Jauss « *L'écart esthétique (celui qui sépare une œuvre des précédentes, par telle modification de la stratégie poétique intertextuelle, générique ...) est du côté de l'auteur, l'étalon de l'innovation et du côté du lecteur, celui de la compréhension ou de refus de cette nouveauté*»⁴⁸.

La prise en compte de ces deux concepts « *horizon d'attente et écart esthétique* » permettrait d'améliorer les compétences lectorales du sujet-lecteur. Selon Jauss « *l'écart esthétique, ressenti d'abord comme étonnement puis comme plaisir littéraire, va s'effacer pour les lecteurs ultérieurs qui, assimilant la nouveauté, intégreront l'œuvre à leur horizon d'attente d'œuvres à venir.* » Cette intégration définit le « classicisme » des « chefs-d'œuvre ». Aucun changement d'horizon ne se concrétise lorsque se réduit l'écart esthétique ; le sujet-lecteur est dépourvu d'expérience nouvelle, enrichissante qui prendrait en compte les critères de qualité d'une œuvre artistique. Toute œuvre artistique de qualité est celle qui rompt avec l'horizon d'attente préexistant. Sauf que cet écart esthétique est susceptible de dérouter le lecteur habitué aux normes romanesques préétablies, fidèles à la tradition romanesque. Malheureusement, les formes esthétiques nouvelles ne sont comprises que par un public restreint de connaisseurs. Initiées par Flaubert, les innovations formelles qui ont la vertu de provoquer le changement d'horizon d'attente du sujet-lecteur peuvent aussi susciter son incompréhension voire son rejet dans la mesure où elles

⁴⁷- JAUSS. Ibid. p.59.

⁴⁸- JAUSS, H.R.op.cit.p.54.

bouleversent les normes auxquelles est habitué le lecteur provoquant une rupture avec « *son horizon familier d'attente* ». A contrario, ce bouleversement d'« *Horizon d'attente* » a l'avantage de libérer le lecteur de ses préjugés, de ses idées préconçues, de lui ouvrir d'autres perspectives d'horizons de lecture et de se familiariser avec d'autres formes d'écriture, là nous pouvons faire référence aux œuvres de Kafka, ou d'Ionesco ou de Camus... Ainsi, une nouvelle perception du monde est offerte au sujet-lecteur en quête d'interprétation fine des œuvres artistiques.

« *L'esthétique de la réception* » met en lumière deux orientations aussi importantes l'une que l'autre : celle de l'« *effet* » et celle de la « *réception* ». Toute œuvre littéraire est le résultat de ces deux orientations: l'« *effet* » qu'elle produit sur le lecteur et la « *réception* » concrétisée par ce dernier. Jauss⁴⁹ confirme cela à travers cette citation « *l'effet présuppose un rappel ou un rayonnement venu du texte, mais aussi une réceptivité du destinataire qui se l'approprie* » Jauss met en synergie « *l'horizon d'attente littéraire* » ayant trait à l'effet de l'œuvre littéraire et l'« *horizon d'attente social* » étroitement lié à sa réception.

Jauss⁵⁰ renchérit en précisant que le sens d'une œuvre ne peut s'opérer qu'avec la prise en compte de ces deux paramètres « *Une analyse de l'expérience esthétique du lecteur ou d'une collectivité de lecteurs, présente ou passée doit considérer les deux éléments constitutifs de la concrétisation du sens - l'effet produit par l'œuvre qui est fonction de l'œuvre elle-même et la réception, qui est déterminée par le destinataire de l'œuvre - et comprendre la relation entre le texte et le lecteur comme un procès établissant un rapport entre deux horizons ou opérant leur fusion* ». La fusion de ces deux horizons d'attente permet au lecteur d'éprouver une « *jouissance esthétique* » (Jauss) au moment où ce dernier y retrouve ses attentes, ses expériences antérieures. Ces deux

⁴⁹- JAUSS, H-Op.cit. p.269.

⁵⁰- Ibid.p.284.

orientations donneront naissance à une théorisation : « *théorie de l'effet* » et « *théorie de la réception* ». La théorie de l'effet s'appuie simultanément sur le texte, le lecteur et l'interaction qui s'opère entre eux. Selon Iser, « *l'effet esthétique, bien que suscité par le texte, mobilise chez le lecteur des facultés de représentations et de perceptions pour lui faire adopter des points de vue différents* » à ce propos Iser⁵¹ rejoint la réflexion de Jauss. Quant à l'œuvre littéraire, cette dernière renferme « *deux pôles : Le pôle artistique et le pôle esthétique. Le pôle artistique se réfère au texte produit par l'auteur tandis que le pôle esthétique se rapporte à la concrétisation réalisée par le lecteur* »⁵². Ainsi, le lecteur aura accompli son expérience de lecture au moment où il confrontera sa vision du monde avec celle du texte. Ceci nous amène à nous interroger sur les processus de réception.

3. Le processus de réception chez Jauss (1972-1975) :

Dans son ouvrage, « Pour une esthétique de la réception », Jauss nous dévoile deux moments cruciaux de l'expérience esthétique : La découverte de l'œuvre et son interprétation. « *L'œuvre n'est jamais reçue « comme une nouveauté absolue » par un esprit vierge : dès le début, par son genre et son style, elle « évoque des choses déjà lues » et prend place dans le système de références du lecteur, c'est-à-dire dans « tout un ensemble d'attente et de règles du jeu avec lesquelles les textes antérieurs l'ont familiarisé* ». Cet horizon d'attente est en outre sans cesse modifié par la succession des « *signaux* » inscrits dans la stratégie textuelle de l'œuvre elle-même ; la lecture est donc pour une part « *guidée* », programmée dans le cadre d'« un système sémiologique ». Dans cette perspective, l'interprétation d'une œuvre n'est pas un phénomène strictement individuel et subjectif : elle s'inscrit dans l'« *horizon d'une expérience esthétique intersubjective préalable qui fonde toute*

⁵¹- ISER, Wolfgang. L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique. Edition Pierre Mardaga, Bruxelles. 1985. p9.

⁵²- Ibid. p.48.

compréhension individuelle d'un texte et l'effet qu'il produit ». Par ailleurs, les théoriciens Iser et Eco se sont intéressés aux théories ayant trait à la poétique de la lecture. Leurs études se sont orientées vers les compétences du lecteur réel. Par contre, Jauss accorde un intérêt prééminent au concept d'horizon d'attente nécessaire à l'étude de la réception critique. Nous sommes face aujourd'hui à une réhabilitation de l'activité du sujet-lecteur d'ailleurs les théories de la réception l'ont baptisé successivement lecteur « *implicite* », lecteur « *Modèle* ». Les travaux contemporains de la lecture littéraire tentent de le nommer « *Lecteur empirique* » ou « *lecteur réel* ». Ce lecteur réel est au cœur de toute expérience lectorale empreinte de subjectivité et de singularité. Cependant, difficilement théorisable, comme le souligne Antoine Compagnon dans le Démon de la théorie « *L'expérience de la lecture, comme toute expérience humaine, est immanquablement une expérience double, ambiguë, déchirée : entre comprendre et aimer, entre la philologie et l'allégorie, entre la liberté et la contrainte, entre l'attention à l'autre et le souci de soi. Cette situation moyenne répugne aux vrais théoriciens de la littérature* ». Ce qui revient à dire que cette part de subjectivité du lecteur empirique semble incontournable dans l'enseignement apprentissage de la lecture littéraire.

Ainsi, les dérives technicistes (Todorov, 2007) ancrées dans la tradition de l'enseignement de la littérature pourraient être occultées pour donner libre cours aux ressentis, à la subjectivité du lecteur et surtout donner du sens à l'enseignement de la lecture, et lecture littéraire trop axée sur l'acquisition de savoir et de compétences formelles. Il est vrai que l'éviction de la subjectivité du sujet-lecteur a contribué à restreindre la compréhension et l'interprétation du texte dans un canevas figé, rigoureux sans qu'il y ait des moments d'incertitude, de doute. Chose que les enseignants ont vécu dans les années 80 où il était question de faire de « *la lecture méthodique* ». Cette dernière se fonde sur « *l'observation objective, précise, nuancée des formes ou des systèmes de formes (...)* et sur « *l'analyse de l'organisation de ces formes et la perception de*

leur dynamisme au sein du texte » (Rouxel & Langlade) sachant que le texte renferme un lecteur implicite supposé être un système de référence.

3.1 Le lecteur implicite :

L'appellation « *lecteur implicite* » relative à la « *Rhetoric of fiction* » de l'américain Wayne C. Booth a été empruntée par Iser. Booth précise que l'auteur n'est jamais absent de son œuvre, qu'il a toujours un substitut c'est « *l'auteur implicite* ». Iser nous précise que le lecteur implicite « *incarne toutes les prédispositions nécessaires pour que l'œuvre littéraire exerce son effet - des prédispositions qui sont fournies non par une réalité empirique extérieure, mais par le texte lui-même. En conséquence, les racines du lecteur implicite comme concept sont fermement implantées dans la structure du texte; il est une construction et n'est nullement identifiable à aucun lecteur réel* » (Iser, L'acte la lecture, Antoine Compagnon, 1998 : 161). Iser⁵³ précise aussi que : *le lecteur implicite est une construction textuelle visant à produire un effet sur le lecteur lors de son actualisation du sens de l'œuvre. Il affirme que « le concept du lecteur implicite est [...] une structure textuelle préfigurant la présence d'un récepteur sans nécessairement le définir : ce concept préstructure le rôle à assumer par chaque récepteur, et ceci reste vrai même quand les textes semblent ignorer leur récepteur potentiel ou l'exclure activement. Ainsi, le concept du lecteur implicite désigne un réseau de structures invitant une réponse, qui contraignent le lecteur à saisir le texte ».*

Le théoricien Iser explique les stratégies mises en œuvre par le lecteur implicite : « *incorpore l'ensemble des orientations internes du texte de fiction pour que ce dernier soit simplement reçu [...], il s'inscrit dans le texte lui-même.* » (Iser, 1985 :70). Il expliquera aussi le rôle que joue le lecteur dans l'appréhension du texte « *En résumé : le concept de lecteur implicite est un modèle transcendantal qui permet d'expliquer comment le texte de fiction*

⁵³- ISER, W.op.cit. p34.

produit un effet et acquiert un sens. Il désigne le rôle de lecteur imposé dans le texte, d'où le dédoublement structure du texte/structure d'action ». (Iser, 1985 :75). Le modèle d'effet et de constitution du sens du texte est garanti par le lecteur implicite. Ce dernier se voit « *circonscrire un processus de transfert des structures textuelles via les actes des représentations dans la somme des expériences du lecteur* »⁵⁴. Par voie de conséquence, nous pouvons avancer que le lecteur implicite est une structure inhérente au texte et apparaît comme un « *système de référence* »⁵⁵ Le lecteur n'aura plus qu'à percer l'énigme contenue dans le texte aidé en cela par « *le répertoire* » du lecteur appelé ainsi par Iser. A ce propos, il définit le terme répertoire de la manière suivante « Nous appellerons désormais « *répertoire* » :*l'ensemble des conventions nécessaires à l'établissement d'une situation [...]. Le répertoire contient des conventions dans la mesure où le texte absorbe des éléments connus qui lui sont antérieurs. Ces éléments ne se rapportent pas seulement à des textes antérieurs, mais également -Sinon bien plus- à des normes sociales et historiques, au contexte socioculturel au sens le plus large d'où le texte est issu* »⁵⁶ Par ailleurs, Eco nous propose un autre concept celui de lecteur Modèle.

3.2 Le Lecteur Modèle :

Umberto Eco⁵⁷ a mis sur pied un modèle relatif à la « *sémiotique de la lecture* » dont le concept le plus important est le « *Lecteur Modèle* ». Il part du principe que tout texte est une œuvre inachevée. Toutes les indéterminations c'est-à-dire les blancs textuels seront comblés par le lecteur modèle. Eco insiste sur l'idée que « *Le Lecteur Modèle est un ensemble de conditions de succès ou de bonheur (felicity conditions), établies textuellement, qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu*

⁵⁴- Iser, Ibid.

⁵⁵- Ibid.

⁵⁶- Ibid.

⁵⁷- Umberto Eco, Lector in Fabula, 1979.

potentiel» (Eco, 1985 : 77) Eco précise que la dynamique du traitement du texte et la génération des sens passe incontestablement par des opérations d'investigation qui s'opèrent par « *un fatigant va-et-vient* » du lecteur. Ainsi, le recours à son encyclopédie lui permettra d'interpréter sciemment le texte. Umberto Eco précise que « *le lecteur Modèle* » n'est pas un lecteur réel, en chair et en os, il s'agit d'un lecteur virtuel. Quant à la coopération textuelle, il explique « *Précisons que par « coopération textuelle » on ne doit pas entendre l'actualisation des intentions du sujet empirique de l'énonciation mais les intentions virtuellement contenues par l'énoncé [...]. La coopération textuelle est un phénomène qui se réalise, nous le répétons, entre deux stratégies discursives et non pas entre deux sujets individuels* ». (Eco, 1985 :78) Rappelons que le « lecteur implicite » d'Iser et le « lecteur Modèle » d'Eco sont tous les deux des figures abstraites instituées par des structures textuelles lors de l'acte de lecture n'ayant aucune existence réelle ; dans le cas échéant , on parlera de lecteur réel.

3.3 Le lecteur réel :

Un degré de réalité émane du lecteur réel, il s'agit là d'une instance lectrice concrète qui découvre le texte qui fait référence à ses connaissances antérieures, à ses acquis, à ses idéologies pour comprendre et interpréter le texte. Pour cela, il croisera ses lectures pour les rapprocher du texte auquel il a affaire, pour lui donner du sens contrairement à l'archi-lecteur qui est une figure de lecteur abstrait.

3.4 L'archi-lecteur :

Dans ses Essais de stylistique structurale à La production du texte, Michael Riffaterre⁵⁸ élabore une sémiotique de l'interprétation centrée sur la figure du lecteur abstrait, de l'« *archi-lecteur* ». Ce concept d'« *archi-lecteur* » propre à

⁵⁸- RIFFATERRE, Michael, (1971) Essais de stylistique structurelle à la production du texte. Paris. Flammarion.

Michael Riffaterre, le lecteur est considéré comme « *une fonction du texte* ». Il se distingue du lecteur réel qui possède des facultés interprétatives limitées. Contrairement au lecteur réel, l'omniscience de l'archi-lecteur lui permet de percevoir le sens de toutes les lectures possibles. Il représente « *la somme, et non la moyenne, de toutes les lectures possibles* ». Riffaterre va plus loin dans sa réflexion en précisant que le texte exerce un contrôle maximal sur le décodage du lecteur : « *Le texte n'est pas une œuvre d'art s'il ne s'impose pas au lecteur, s'il ne suscite pas nécessairement une réaction, s'il ne contrôle pas dans une certaine mesure le comportement de celui qui le déchiffre* ». L'archi-lecteur se distingue du lecteur réel par sa connaissance du code linguistique et du symbolisme des mots supposé être similaire à une même communauté culturelle.

3.5 Le lecteur textuel :

Le lecteur textuel est une instance abstraite, un produit fantasmatique de la rencontre du chercheur avec le texte. L'activité cognitive du lecteur textuel se voit déterminée par le texte. L'auteur s'éclipse pour offrir l'opportunité au sujet-lecteur les possibles Interprétations. Ainsi, la pragmatique prend le devant sur la textanalyse comme l'a décrite Pierre Bayard dans un article de la revue Corps écrit de 1987 : « *Ce qui a été perdu en amont avec l'auteur est récupéré en aval avec le lecteur, en tant qu'il est co-organisateur, ou au moins partie prenante, des forces qui agissent le texte, et pour lesquelles il assure une relève d'énonciation* », ce qui suppose la distinction entre texte ouvert et texte fermé.

3.6 Dichotomie : texte ouvert /texte fermé :

La réflexion menée par Eco a trait à la liberté d'interprétation du sujet-lecteur. De ce fait, il distingue texte ouvert et texte fermé « *Le texte fermé est parfaitement adapté à un public spécifique qui n'a pas besoin de se montrer particulièrement coopératif : les 32 volumes de Fantômas (d'Alain et Souvestre) visaient ainsi le public populaire des années 1911-1913, mais d'autres lecteurs peuvent les lire au second degré.* » (Toursel & Vassevière, 2001) De ce fait

étant destiné à un public cible .L'auteur choisit d'abord son « Lecteur Modèle » avant la réalisation de son ouvrage « *Ils font en sorte que chaque terme, chaque tournure, chaque référence encyclopédique soient ce que leur lecteur est, selon toute probabilité, capable de comprendre* » (Eco, lecteur in fabula). Le rôle du lecteur reste déterminant, contrairement à l'histoire littéraire traditionnelle qui fige l'œuvre dans une interprétation définitive, le texte ouvert offre la possibilité au lecteur de faire plusieurs interprétations. L'instance écrivante ne limite pas le lecteur dans une seule et unique interprétation mais plutôt l'oriente vers une possible interprétation sans qu'elle en soit l'unique « *L'auteur décide (c'est là que la typologie des textes risque de devenir un continuum de nuances) jusqu'à quel point il doit contrôler la coopération du lecteur, où il doit la susciter, la diriger* ». (Eco, lecteur in fabula, 1979). Le texte ouvert est loin d'imposer une seule interprétation à la cohérence d'ensemble. Dans un texte postérieur à « Lecteur in fabula », Eco remet en question le degré d'interprétation du lecteur : « *Je conteste la déclaration de Valéry selon laquelle « il n'y a pas de vrai sens d'un texte, mais j'accepte l'idée selon laquelle un texte peut avoir de nombreux sens* ». Cependant, il avancera aussi que: « *Toute œuvre d'art, alors sens. Je refuse d'admettre qu'un texte peut avoir n'importe quel sens, même qu'elle est forme achevée et « close » dans sa perfection d'organisme exactement calibré, est « ouverte » au moins en ce qu'elle peut être interprétée de différentes façons sans que son irréductible singularité en soit altérée.* » (Umberto Eco, in : L'œuvre ouverte, 1965). Cette ouverture du texte suppose sans aucun doute une forme d'interaction entre le texte et le lecteur. Tout texte littéraire se veut incomplet et cette incomplétude s'estompe par la coopération d'un « *lecteur Modèle* ». Rosenblatt préfère l'emploi de « *transaction* », car en effet une forme de transaction s'opère entre les deux acteurs. L'auteur affine davantage le diptyque compréhension et interprétation à travers son modèle théorique de l'approche transactionnelle: plusieurs tâches, ce qui amène à dire que l'interprétation ne se distingue pas de la compréhension. En dépit de

l'importance qu'octroient Jauss et Iser au sujet-lecteur, le texte demeure une préoccupation essentielle dans leurs recherches. Quant à Umberto Eco⁵⁹, il considère la lecture comme une « *coopération interprétative* », Eco distingue texte ouvert à des interprétations plurielles et textes fermés qui programment l'interprétation du « *Lecteur Modèle* ». Cela suppose qu'il faudra s'intéresser au lecteur empirique. Pour Richard Picard⁶⁰, il précise: « *que tout lecteur conjugue deux modes de réception : playing qui s'enracine dans l'imaginaire du sujet-lecteur (identification) et le game qui incite à une mise à distance ; plus loin il précisera dans « la lecture comme jeu » trois instances qui interagissent et s'imbriquent : le liseur, le lu et le lectant, il s'agit là du modèle repris par Vincent Jouve qui y apportera quelques modifications. Cette interaction va favoriser la pluralité au niveau de l'interprétation de texte.*

Selon Roland Barthes⁶¹; la polysémie est inhérente à la littérature : lire littérairement revient d'abord à pluraliser le texte : « *le texte est pluriel. Cela ne veut pas dire seulement qu'il a plusieurs sens, qu'il accomplit le pluriel même du sens : un pluriel irréductible et non pas seulement acceptable* » « *Le sens habite véritablement le texte comme une mystérieuse substance ; il est le fond de cette curieuse entité appelée forme et l'acte de lecture consiste à le dévoiler* » Mais pour nous approfondir sur le sujet, nous allons nous pencher sur le diptyque « *Compréhension & interprétation* ».

4. Le diptyque : « Compréhension & interprétation »:

4.1 La compréhension:

La compréhension revêt le sens de « *perception* ». Celle-ci se définit comme étant une forme d'activité subjective qui suppose une mobilisation intellectuelle du sujet-lecteur. Ce dernier doit mobiliser ses connaissances

⁵⁹- Umberto Eco (1979) *Lector in Fabula*, Paris Grasset.

⁶⁰- Richard Picard (1986) *lecture comme jeu*, Paris : Minuit.

⁶¹- Roland Barthes, *De l'œuvre au texte*, 2009, publié dans *Revue esthétique*, 1971 auteur, Arnaud MÄSETTI www.arnaudmaisetti.net/spip/spip/.php

lexicales, syntaxiques, socioculturelles ...pour appuyer sa compréhension. Pour Giasson (1990), il s'agit d'une compréhension littérale qui s'intéresse à ce qui est présent à la surface du texte et ce d'une manière explicite, elle se concrétise par l'implication du sujet-lecteur qui mobilise ses capacités pour construire le sens du texte : « *La compréhension n'est pas la simple transposition du texte dans la tête du lecteur, mais une construction de ce dernier* » (Giasson, 1990,P18).Pour que le processus de compréhension soit fécond, il faudrait susciter un travail de construction du sens chez le sujet-lecteur ce qui impliquerait des inférences. Sans occulter, le caractère social dans l'appréhension du texte qui est inhérent à la compréhension, il conditionne en grande partie nos modes d'appréhension des textes.

4.2 L'interprétation :

« *L'interprétation d'un texte commence dès qu'on en a entrepris la lecture* » (Otten, 1987)⁶².

L'interprétation relève de la signification, le sujet-lecteur est en quête de nouveaux signes à partir de ceux qu'il perçoit dans le texte. Il se voit confronter le sens compris à d'autres paramètres extérieurs au texte pour déboucher sur une signification du texte. Ce processus permet d'affiner et de nourrir le sens construit du texte car le sujet-lecteur aura fait appel à une signification extrinsèque, une forme de socialisation de la pensée. Celle-ci suppose l'interpellation d'une multitude de références socioculturelles, scolaires, historiques qui se tissent et comblent les vides d'informations, l'appréhension de l'implicite. Le sujet-lecteur se gardera de rester figé sur des interprétations subjectives. L'interprétation a l'avantage de reconstruire le sens littéral du texte pour en améliorer l'intelligibilité. Giasson distingue trois types d'inférences: « *les inférences logiques, dont les composantes sont contenues dans le texte, les*

⁶²- OTTEN, M; (1987) in Méthodes du texte, introduction aux études littéraires, Ed. Duclot, Paris, Gembloux, P.342.

inférences pragmatiques, fondées sur les connaissances ou les schémas stéréotypiques du lecteur, et les inférences créatives, les plus complexes, qui requièrent le plus de connaissances antérieures et des schémas pertinents ». L'interprétation établit des liens avec l'herméneutique ou science de l'interprétation. Foucault (2010)⁶³ définit cette science : *« l'herméneutique est l'ensemble des connaissances et des techniques qui permettent de faire parler les signes et de découvrir leur sens »* De ce fait, la véritable signification de l'œuvre littéraire suppose un retour aux origines, au contexte historique.

Gadamer⁶⁴ affirme à ce propos la nécessité de rétablir le contexte d'origine pour une meilleure appréhension de l'œuvre d'art: *« Rétablir le « monde » auquel elle appartient, restituer l'état originel que le créateur avait « en vue », exécuter l'œuvre dans son style originel, tous ces moyens de reconstitution historique auraient donc la prétention légitime de rendre compréhensible la vraie signification d'une œuvre d'art et de mettre celle-ci à l'arbre de la mécompréhension et d'une actualisation qui est fautive »* La compréhension est une finalité de l'herméneutique , elle est *« une anticipation intuitive du sens total à attribuer aux signes »*. Les travaux de Hans Georges Gadamer et de son confrère Paul Ricoeur apportent un renouveau pour cette science appelée herméneutique. Gadamer⁶⁵ insiste sur la signification plurielle de toute œuvre littéraire dépendant du contexte de la production de l'œuvre. Il affirme que *« toute interprétation est contextuelle, dépendante de critères relatifs au contexte où elle a lieu, sans qu'il soit possible de connaître ni de comprendre un texte tel qu'en-lui-même »*. La compréhension et l'interprétation fines d'une œuvre littéraire passent nécessairement par un dialogue entre passé et présent d'où la notion propre à Gadamer *« Fusion d'horizons »* Quant à Umberto Eco⁶⁶, adepte de l'herméneutique propose trois orientations qui se distinguent l'une de

⁶³- FOUCAULT, Michel (2010), cité in Le dictionnaire du littéraire. op.cit.p.260, Ed, Puf.

⁶⁴- GADAMAR.Ibid.

⁶⁵- GADAMAR, Ibid.p.72.

⁶⁶- ECO, U. Les limites de l'interprétation .Ed .Grasset & Fasquelle, Paris. Paris, 1992.p.29.

l'autre : L'« intentio auctoris », « l'intentio operies » et enfin « l'intentio lectoris ». L'« intentio auctoris » relative à l'auteur, l'intentio opérées renvoie à l'œuvre littéraire et enfin « l'intentio lectoris » renvoie plutôt au lecteur. Ces trois concepts se présentent comme « *opposition entre interprétation comme recherche de l'intentio auctoris, interprétation comme recherche de l'intentio operies et interprétation comme prescription de l'intentio lectoris* ».

Comme nous l'avons souligné précédemment, l'interprétation du texte littéraire se concrétise par l'intervention du lecteur qui se garde de lui donner un seul sens. L'interprétation devient réductrice à cet effet, à ce propos, Roland Barthes affirme qu'« *interpréter un texte ce n'est pas lui donner un sens (plus ou moins fondé, plus ou moins libre) c'est au contraire apprécier de quel pluriel il est fait* ». En somme, le texte littéraire est plutôt plurivoque. Roman Ingarden partisan du courant phénoménologique a apporté quelques réponses à la question de l'œuvre littéraire. Selon Ingarden, le lecteur participe à l'achèvement de l'œuvre puisqu'il est amené à compléter les vides ou pour reprendre le terme cher à Ingarden « *les indéterminations* » que le lecteur est amené à combler au fil de ses lectures. Iser⁶⁷ a tenté d'approfondir ce concept en suscitant l'intervention active du sujet-lecteur « *Si le texte se présente (...) comme un système combinatoire, il doit y avoir dans ce système une place prévue pour personne chargée de réaliser ces combinaisons. Cette place est prévue aux lieux d'indétermination, qui en tant que disjonctions, marquent des enclaves dans le texte, et qui se présentent au lecteur comme des vides que celui-ci est appelé à combler* ». D'après Iser⁶⁸, « *lorsque les blancs créent dans le texte une discontinuité, ce processus se développe pleinement dans l'imagination du lecteur* ». Ces lieux d'indétermination représentent une aubaine pour le lecteur puisqu'ils stimulent son imagination et lui offrent la possibilité de multiples interprétations. Sauf que ces interprétations peuvent avoir des limites.

⁶⁷- ISER, W.op.cit. p.299.

⁶⁸- Ibid.p.323.

4.3 Les limites de l'interprétation :

Umberto Eco dans « *les limites de l'interprétation* » oppose les deux approches interprétatives des textes littéraires qui coexistent mais s'affrontent aussi. La première approche relevant du déconstructionnisme qui prône une recherche dans le texte concrétisée par les volontés et les désirs du lecteur. Il s'agit là d'une position purement Barthienne. La seconde approche accorde une prééminence au contexte historique, culturel et artistique de l'œuvre.

L'indétermination du texte littéraire est souvent soulevée dans l'esthétique de la réception. Un des tenants de l'école de Constance, Wolfgang Iser lui accorde une place particulière puisqu'il juge que l'indétermination représente « *la condition d'efficacité de la prose littéraire* ». Quant à Jauss, celui-ci affirme que le lecteur face à l'œuvre devient acteur et l'interprète en fonction de ses réceptions antérieures et de ses horizons d'attente des premiers lecteurs. Ainsi, loin d'être subjective, l'interprétation de l'œuvre littéraire est conditionnée par les réceptions antérieures. Le lecteur se voit compléter l'œuvre avec l'auteur. La part active du lecteur n'est donc pas arbitraire mais plutôt conditionnée par son capital de connaissances. Il s'avère important de tenir compte des horizons d'attente des premiers lecteurs. Ainsi, toute nouvelle interprétation viendra se greffer aux interprétations antérieures prédisposant ainsi à un « *changement d'horizon* » (Iser) chez le sujet-lecteur d'où l'utilité de se concentrer sur le sujet-lecteur.

5. Les théories du sujet-lecteur :

Comment est défini le lecteur ?

Le dictionnaire du littéraire⁶⁹ définit le lecteur de la manière suivante « *le lecteur désigne autant celui qui lit pour son propre compte, pour s'instruire ou pour le plaisir que le professionnel de la lecture-clerc qui lit à haute voix ou*

⁶⁹- Le dictionnaire du littéraire .op.cit. p.324.

correction d'épreuves typographiques ». Les nouvelles théories de la lecture ont orienté leurs réflexions vers le sujet-lecteur avec la perspective d'études centrées sur la sociologie. Elles ont affirmé la double fonctionnalité inhérente au livre, elles accordent une primauté au sens du texte qui lui, est le véhicule du monde imaginaire que s'approprie le sujet-lecteur ancré dans son histoire et cadre social. Ainsi, dans les années 70, les théories de la réception ont insufflé le rôle prééminent du lecteur dans la production du sens : « *Le texte n'existe que par l'acte de constitution d'une conscience qui le reçoit* » écrit Iser⁷⁰ Quant à Roland Barthes, il propose un chassé-croisé qui a pour but d'inverser les rôles : « *la naissance du lecteur et la mort de l'auteur* »; « *Nous savons que, pour rendre à l'écriture son avenir, il faut en inverser le mythe : la naissance du lecteur doit se payer la mort de l'auteur* ». Ainsi, le lecteur devient un élément important dans le processus de la constitution du sens, il est censé donner une existence à l'œuvre. Le lecteur regagne sa place qui lui a été occultée auparavant en écartant les courants relatifs à l'historicisme, au formalisme et au structuralisme. C'est grâce à l'émergence de cette science qui est l'herméneutique que le lecteur retrouve sa place dans la scène littéraire. L'apport du lecteur dans l'analyse des textes Littéraires a été soulevé par l'approche narratologique.

Mais Vincent Jouve⁷¹ souligne l'impossibilité de théoriser le lecteur « *Peut-on rendre compte de chaque lecteur de l'acte de lecture, vu l'infinité potentielle des usagers d'un texte ? Autrement dit, est-il possible de théoriser le lecteur à ses propres réactions au texte, pour l'interpréter il a besoin d'avoir recours à ses connaissances antérieures, à ses références culturelles, sociologiques et psychologiques ?* ». Et ces facteurs varient d'un lecteur à l'autre à l'infini d'où l'impossibilité de théoriser le lecteur. Sauf que former des lecteurs représente un défi de taille au XXI^e siècle avec l'avènement des technologies. De ce fait, la réhabilitation de l'activité du sujet-lecteur s'est concrétisée grâce aux théories de

⁷⁰- WOLFGAN Iser, *l'acte de lecture* », trad.fr, Bruxelles, Mardaga, 1976.

⁷¹- JOUVE, .op.cit.p.23.

la littérature et de la réception littéraire notamment avec les concepts d'Umberto Eco dans l'acte de lecture qui représente pour lui comme nous l'avons souligné précédemment « *une coopération interprétative et une interprétation critique* » Pour échapper aux dérives technicistes (Todorov, 2007), le sujet-lecteur est amené à interagir avec le texte, à mener une réflexion subjective pour une meilleure appréhension du texte. Cette réflexion subjective est le signe révélateur d'une appropriation du texte, une forme d'intériorisation qui évite toute analyse superficielle et réductrice. L'appréhension du sens passe nécessairement par une implication émotionnelle du sujet-lecteur plus loin encore, elle est un retour sur soi, et peut être même une meilleure connaissance de soi, de son identité. De ce fait, nous pouvons dire que cette forme d'introspection est une issue salvatrice pour le sujet-lecteur qui suscitera en lui à chaque fois, une attitude plus confiante par rapport au texte et une meilleure connaissance de soi. Vincent Jouve⁷² avance que « *la lecture est une ouverture sur l'altérité et une exploration voire construction de l'identité du sujet-lecteur* ». Cette finalité binaire présente un double avantage comme le souligne Jouve « *intéresser le sujet-lecteur à un objet qui lui parle et compléter son savoir sur le monde par le savoir sur soi* ».

5.1 L'implication du sujet-lecteur :

De ce fait, l'implication du sujet-lecteur devient une nécessité en lecture. Cette forme d'implication est précisée par Gérard Langlade⁷³ et Marie-José qui parlent « d'activité fonctionnalisante » distinguant cinq formes :

1- « *La concrétion imageante et auditive : le lecteur produit des images et des sons en complément de l'œuvre.*

⁷²- Vincent Jouve dans « la lecture comme retour sur soi: De l'intérêt pédagogique des lectures subjectives » publié dans « le sujet-lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature » sous la direction de A. Rouxel et Langlade.

⁷³- LANGLADE Gérard. (2008).Colloque international : Le texte du lecteur. Université Toulouse, Le Mirail 22-23-24octobre 2008.

2- *L'impact esthétique : le lecteur réagit à ses caractéristiques formelles.*

3- *La cohérence mimétique : le lecteur établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages pour donner de la vraisemblance et de la cohérence à ce qui peut paraître incompréhensible à ses yeux .*

4- *L'activité fantasmatique : le lecteur (re) scénarise des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire.*

5- *La réaction axiologique : le lecteur porte des jugements sur l'action et la motivation des jugements (voir carnet de lecture, questionnement subjectif sur la réaction de Charlot Tuvache) » ce qui impliquerait du sujet-lecteur deux postures : distanciation et implication.*

5.2 Un processus binaire : Implication & Distanciation :

Toute lecture présente un double avantage : elle est simultanément l'occasion d'une ouverture sur l'altérité et un retour sur soi pour pouvoir explorer et construire sa propre identité, elle est l'opportunité de révéler des choses dissimulées en nous. Cette révélation est sujette à une meilleure connaissance de soi. Toutes les interprétations faites par le sujet-lecteur sont issues de son passé, de ses expériences, des événements heureux ou malheureux qu'il a vécus. Ainsi, un retour en arrière s'opère pour qu'émerge l'interprétation subjective que fera le sujet-lecteur lors de ses lectures. Une forme de rétrospection qui se fait spontanément voire instinctivement car le sujet-lecteur est en quête d'interprétation pour pouvoir avancer dans sa lecture. On ne saurait occulter cette dimension qui semble être incontournable dans l'appréhension de la lecture littéraire.

Vincent Jouve⁷⁴ y accorde un intérêt prépondérant en soulignant dans un de ses articles: « *Il ne saurait donc être question de gommer, dans l'enseignement, la dimension subjective de la lecture. Je proposerai, au contraire, de la placer*

⁷⁴- JOUVE, *ibid.*

au cœur des cours de littérature. On peut en escompter un double bénéfice: il est plus facile, sur le plan pédagogique, d'intéresser un élève à un objet qui lui parle de lui-même ; il n'est pas inintéressant, sur le plan éducatif, de compléter le savoir sur le monde par le savoir sur soi ». Ainsi, les plans affectif et intellectuel sont sollicités dans l'acte de lecture. Tous deux empreints de la subjectivité du sujet-lecteur contribuent à une meilleure approche de la lecture. Ainsi, au fil de ses lectures, ce dernier fait référence à ses expériences antérieures pour se faire une représentation mentale du texte qu'il lit. Ces représentations mentales ont nécessairement une dimension affective, c'est pour cela que le lecteur fera instinctivement un flash-back sur les épisodes singuliers qui l'ont marqué et les associera à ce que le texte fait émerger, aidé en cela par les trames narratives, descriptives ou autres et où figurent des éléments qui déclencheraient ce retour aux expériences personnelles, au vécu du sujet-lecteur. Ce dernier tisse des liens et se fait à travers une dimension affective une interprétation subjective du texte. Sur le plan intellectuel, le sujet-lecteur sélectionnera les informations qui ont trait à ses centres d'intérêt. Le lecteur interprète donc le texte à la lumière de ses propres représentations. Il prendra des distances et remettra en question son interprétation au moment où il se rend compte qu'il est trop éloigné du texte en y projetant ce qui n'y était pas. Cette expérience semble fructueuse dans la mesure où le lecteur se remet en question et nourrit son expérience de lecture par les expériences des personnages romanesques et par l'alternance de deux postures empreintes d'ipséité et d'altérité.

Iser⁷⁵ souligne l'intérêt de cette « *auto-distanciation* (dans V.Jouve, 2004) : « *Les contradictions que le lecteur a produites en formant ses configurations acquièrent leur importance propre. Elles l'obligent à se rendre compte de l'insuffisance de ces configurations qu'il a lui-même produites* .Il

⁷⁵- Iser w, L'acte de lecture, trad .Franç., Liège. Mardaga.1976, P.241-242.

peut dès lors se distancier du texte auquel il prend part de sorte à pouvoir s'observer ou du moins se voir impliqué. L'aptitude à s'apercevoir soi-même dans un processus auquel on participe est un moment central de l'expérience esthétique ». Aussi remarquons-nous que l'implication subjective du sujet-lecteur est véhiculée par des représentations, des images mentales qui sont le fruit de sa mémoire personnelle. La question à se poser est : Pourquoi avoir nécessairement recours à cette implication subjective ? En raison de « l'incomplétude structurelle de l'œuvre », (V. Jouve, 2005). Le sujet -lecteur est en quête d'informations pour combler les blancs, aussi a-t-il recours à des images mentales ancrées dans ses expériences personnelles: des événements qu'il a vécus, marqués d'une manière indélébile dans sa mémoire car imprégnés d'une dimension affective. La mémoire ne pouvant tout retenir, le sujet-lecteur fera appel à tout ce qui a trait à ses centres d'intérêt. Cependant, cette sélection limite quelque part le champ d'interprétation et de compréhension du sujet-lecteur. Les lectures plurielles lui permettront par contre une forme d'intertextualité : de connexions entre les textes pour pouvoir tisser des liens entre eux et y porter un regard croisé. Pour combler ces limites, Pierre Dumayet⁷⁶ propose d'ancrer l'identité de lecteur à travers une démarche autobiographique. Il en fait l'expérience à travers son ouvrage intitulé « *Autobiographie d'un lecteur* » dans lequel il évoque son ressenti, ses émotions, ses réflexions subjectives au fil de ses lectures.

5.3 Emergence d'une identité littéraire chez le sujet-lecteur :

La réflexion d'Annie Rouxel⁷⁷ quant à elle est d'ordre didactique puisqu'elle propose la scolarisation de ce genre autobiographique dans son article intitulé « *Autobiographie de lecteur et identité littéraire* ». Ce travail permet de faire émerger « *l'identité littéraire* » (Dumayet, 2000) du sujet-lecteur

⁷⁶- DUMAYET, Pierre (2000) *Autobiographie d'un lecteur*, dans INRP.

⁷⁷- A.ROUXEL & G.LANGLADE, « Le sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature » A, Rouxel « *Autobiographie de lecteur et identité littéraire* ».

qui se construit au fil de ses lectures plurielles. Cette démarche a l'avantage de croiser les ressources livresques dont a bénéficié le lecteur et les expériences subjectives qui viennent donner du sens et profit à ses lectures. Loin de vivre cette expérience comme étant une contrainte, elle favorise plutôt la construction et l'affirmation d'une « *identité de lecteur* » chez le sujet-lecteur.

Cette « *démarche autobiographique* » (A. Rouxel, 2007), représente une stratégie efficace permettant aux enseignants de comprendre comment se construit le rapport à la lecture et à la littérature chez le sujet -lecteur. Sachant que la lecture est un lieu d'exploration et de construction de l'identité de chaque personne. Ainsi, le roman par exemple, a l'avantage d'offrir au sujet-lecteur de multiples exemples de personnages fictifs auxquels il s'identifiera aisément. Ainsi, tel un cameraman, le sujet-lecteur s'imprègne de ses lectures pour repérer le ou les personnages auxquels il s'identifiera. Et un bon lecteur est celui qui rappelle le fameux passage obligé qui relève d'une alternance de deux processus opposés l'un offrant une forme d'intériorisation au texte et l'autre une forme d'auto-distanciation (V. Jouve, 2004). Ce jeu de va et vient dans l'appréhension du texte permet au sujet-lecteur de se faire une interprétation subjective et cette distance lui évitera tout égarement au niveau de la compréhension et de l'interprétation des textes de lecture. Ce processus binaire nous amène à nous interroger sur les modèles théoriques de la lecture pour pouvoir mieux cerner le diptyque compréhension et interprétation en lecture littéraire.

6. Les modèles théoriques cognitifs de la lecture de J. Giasson (2000) :

6.1 Qu'est- ce que la lecture ?

Nous allons dans un premier lieu donner la définition du mot lecture parue dans le dictionnaire du littéraire : « *Lire, c'est déchiffrer des signes écrits, à voix haute ou de manière silencieuse. Cette activité postule toujours une compréhension immédiate du texte, mais elle peut également impliquer une compétence interprétative particulière, élaborée voire créatrice* ». Selon J.

Giasson (2000), la lecture est un « *processus dynamique* » car le sujet-lecteur est amené au fil de ses lectures à être actif : il traite l'information en émettant des hypothèses pour pouvoir les vérifier par la suite. Iser⁷⁸ propose une conception plus large de la lecture : « *La lecture est une interaction dynamique entre le texte et le lecteur, car les signes linguistiques du texte et ses combinaisons ne peuvent assumer leur fonction que s'ils déclenchent des actes qui mènent à la transposition du texte dans la conscience du lecteur. Ceci veut dire que des actes provoqués par le texte échappent à un contrôle interne du texte. Cet hiatus fonde la créativité de la réception* ». Quant à Vincent Jouve, chercheur en théorie littéraire précise que la lecture est un processus complexe et dynamique. Pour lui, il s'agit d'« *Un processus assez complexe* », il s'appuie sur les travaux de Gilles Thérien relatifs à la lecture et à ses cinq dimensions dans son ouvrage intitulé « *Pour une sémiotique de la lecture* ». Pour expliquer ces cinq dimensions, l'auteur avance que la lecture est « *un processus neurophysiologique* » qui fait appel à notre « *appareil visuel et différentes fonctions du cerveau* »⁸¹ mais elle est aussi « un processus cognitif » qui met en œuvre les stratégies de compréhension de la part du sujet-lecteur. S'ajoute à cela un « *processus affectif* » inhérent à la lecture et fait apparaître les émotions du lecteur. « *Si la réception du texte fait appel aux capacités réflexives du lecteur, elle joue également et peut-être surtout sur son affectivité* ». La lecture est aussi « *un processus argumentatif* » enchaînant d'une manière logique et cohérente les idées du texte. Et enfin « *un processus symbolique* » qui vise à tisser des liens avec le contexte culturel et historique de l'époque.

Pour renchérir Schmitt⁷⁹ avance que « *La lecture n'est donc pas seulement réception des textes, mais action sur eux : si passive qu'elle, elle en construit les sens, les jauge et les juge. Une lecture de curiosité, de découverte - une lecture*

⁷⁸- ISER, W.op.cit. p.198.80-JOUVE, Vincent. La lecture. Edition Hachette livre, Paris, 1993, P9.

⁷⁹- SCHMITT, M.P, VIALA, A.op .cit.p.7.

active- équivaut à un travail parallèle à celui de l'écriture et tout aussi important», en somme une lecture active propice à l'interaction.

6.2 La lecture : un processus langagier propice à l'interaction :

Selon Jocelyne Giasson, la lecture « *est un processus de langage* ». Elle rapproche le code oral du code écrit par le fait que tous les deux : les mots et les règles qui régissent ces deux codes sont les mêmes ce qui permet aux usagers de passer plus facilement à l'écrit, l'oralité de la langue facilite ce passage .En revanche, les deux codes se distinguent par leur mode de réception. Le mode visuel est mobilisé à l'écrit tandis que le mode oral l'est plutôt à l'oral. Ce dernier a une particularité, le recours à l'intonation, aux pauses et au code non - verbal qui lui aussi est porteur de sens, l'incomplétude des phrases (phrases courtes, inachevées) L'écrit se caractérise par sa spécificité formelle à savoir la mise en pages, le soulignement, et les retours en arrière. A l'écrit, les phrases s'avèrent plus structurées, plus complexes. Le langage oral est contextualisé alors que le langage écrit est décontextualisé ; Giasson décrit de manière circonstanciée cette différence. Elle l'illustre en distinguant les deux codes : Le code oral a l'avantage d'offrir une forme d'interaction entre les interlocuteurs, ces derniers peuvent et vice versa poser des questions pour obtenir plus de clarifications. Contrairement à l'écrit où cette forme d'interaction est impossible. A l'oral, les interlocuteurs peuvent adapter leurs discours en fonction du niveau de l'interlocuteur. A l'écrit, cette adaptation est impossible puisque l'auteur s'adresse à un auditoire assez large et ne tient pas compte des intérêts et des compétences de chacun. Certes, la lecture est « un processus de langage » (Giasson, 2000) mais elle est aussi une forme de transaction comme le précise Rosenblatt (1991), la lecture se présente sous la forme d'une transaction entre le texte et le lecteur puisque le sens réside dans la transaction entre les deux. En lisant un texte, le lecteur peut avoir deux positions : une position utilitaire ou une position esthétique.

Une position esthétique suppose un ancrage du lecteur sur les sentiments et les émotions suscités par le texte, le lecteur se voit imaginer les scènes voire incarner les personnages avec lesquels il ressent quelques affinités. Alors que la position utilitaire suppose une appréhension du sens du texte par le lecteur. Celui-ci cherche seulement à comprendre, à analyser et à interpréter les informations contenues dans le texte. En dépit des avancées notables en didactique de la littérature, très peu d'enseignants s'interrogent sur les spécificités du texte littéraire et surtout son intérêt pour la formation de l'élève. A ce propos, J.L Dufays et al recommandent aux enseignants de : «différencier un travail visant à l'appropriation et la problématisation du fait littéraire et un travail sur la lecture comme activités investies de certaines qualités ».

La distinction précédente que fait Rosenblatt (1991) nous permet d'ors et déjà de nous faire une idée précise sur les modes d'enseignement de ces deux types de lecture afin d'éviter de tomber dans l'écueil d'une position exclusivement utilitaire au détriment d'une position esthétique qui a l'avantage d'offrir au lecteur des expériences nouvelles propices au développement de ses capacités de lecture et d'écriture aussi. Toute lecture repose sur une étroite interaction entre le texte, le lecteur et le contexte (Giasson, 1990). Le lecteur qui réussit à faire une symbiose entre ces trois paramètres mieux sera sa compréhension et son interprétation du texte. Dans le modèle de compréhension en lecture, Giasson distingue les structures des processus. Les structures renvoient à ce que le lecteur est et les processus renvoient plutôt aux habiletés mises en œuvre par le lecteur durant la lecture. En ce qui concerne les structures, Giasson les subdivise en structure cognitive et structure affective. Les structures cognitives relèvent des connaissances du lecteur sur la langue et sur le monde. Les structures affectives relèvent de ses ressentis, de ses impressions que lui procure le texte durant sa lecture. Comme nous l'avons mentionné plus haut, les processus renvoient aux habiletés mises en œuvre durant la lecture. Giasson distingue les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus,

les processus d'élaboration et les processus métacognitifs (Irwin, 1991). Les microprocessus visent essentiellement « l'identification de l'information importante de la phrase » (Giasson : 2011), ce processus passera nécessairement par la reconnaissance des mots, des groupes de mots, de phrases. Les processus d'intégration interviennent au moment où le lecteur tisse des liens entre les propositions et les phrases et réussit à les articuler d'une manière cohérente. Le signe manifeste de ce processus est la « formulation d'inférence » (Giasson : 2011) Les macroprocessus orientent le lecteur vers une appréhension globale du texte de façon à ce qu'il puisse en identifier les idées essentielles et à en faire un résumé. Quant aux processus d'élaboration, ils visent à orienter le lecteur vers un prolongement extérieur au texte, le dépasser en quelques sortes. Giasson distingue cinq types de processus d'élaboration permettant au lecteur:

- 1- « de faire des prédictions »
- 2- « Se former une image mentale »
- 3- « réagir d'une manière émotive »
- 4- « Intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures »
- 5- « Raisonner sur le texte ».

Et enfin, les processus métacognitifs guident le lecteur dans sa compréhension du texte. Ils ont l'avantage de réguler la compréhension et d'offrir les stratégies de compensation à la compréhension chez le sujet-lecteur. En outre, les interlocuteurs possèdent les mêmes référents puisqu'ils se trouvent dans le même espace et le même temps. Ils font généralement référence à des objets présents. A l'écrit, le lecteur est amené à prendre en compte les indices spatiotemporels dans la situation d'écriture, voire imaginer les objets et personnages décrits dans le texte.

6.3 Des habiletés intrinsèques en lecture :

Les différentes habiletés en lecture sont indissociables ne peuvent s'enseigner et s'évaluer isolément. Elles entretiennent des relations étroites entre elles, le sujet-lecteur est amené à les mettre en synergie afin de construire le sens des textes. C'est avec l'interaction de ses différentes habiletés que se constitue la capacité à comprendre et à interpréter un texte.

6.4 La construction du sens:

Dans un processus dynamique, le lecteur émet des hypothèses sur le sens du texte pour pouvoir les vérifier par la suite. La compréhension d'un texte est intimement liée à « l'Encyclopédie du lecteur » (Iser), à ses connaissances antérieures. Un même texte sera compris différemment d'un lecteur à un autre car le capital de connaissances antérieures n'est pas toujours le même chez l'ensemble des lecteurs. Un texte bien écrit est un texte qui traduit fidèlement les idées de l'auteur. Autant les connaissances du lecteur sont riches autant il lui sera plus aisé de cerner le sens ou les sens du texte. A ce propos, Socrate affirme que « la lecture ne peut qu'éclairer ce que le lecteur sait déjà » (Manguel, 1998, p.110). Par ailleurs, Giasson précise que les modes de réception sont différents d'une personne à l'autre. La quantité de connaissances acquises à l'aide d'un texte dépend de la quantité de connaissances que possède le lecteur. Celui qui connaît tout sur le sujet et celui qui ne connaît rien sur le sujet n'apprendront rien sur le sujet. En revanche, celui qui a une connaissance superficielle sur le texte peut tirer profit de cette lecture d'où la nécessité d'orienter notre recherche vers l'analyse des pratiques de classe en vue de mieux cerner les modes de transmission et d'appropriation des connaissances.

Pour conclure : Notre détour par les théories de la réception, l'interactionnisme, l'herméneutique, la théorie de la communication littéraire, les théories du texte était nécessaire voire incontournable dans la mesure où ces travaux fondent une partie importante de notre réflexion en matière

d'enseignement apprentissage de la lecture littéraire et d'analyse des pratiques de classe.

7. Vers l'analyse des pratiques de classe :

Depuis quelques années, les recherches orientées vers l'analyse des pratiques enseignantes s'intéressent à mieux comprendre l'agir professionnel des pratiques effectives des enseignants (Sensevy, 2002). Cet engouement pour l'analyse des pratiques se justifie par le besoin de construire une théorie de la pratique. A ce propos, Goigoux (2002) souligne l'efficacité de ce noyau d'investigation en précisant que: « Notre ambition est de décrire les fondements de l'expertise professionnelle des instituteurs afin de constituer des ressources pour leur formation professionnelle». Par ailleurs, La théorie de la transposition didactique qui décrit les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés a été initiée par la didactique des mathématiques, elle constitue aujourd'hui une référence incontournable en didactique du français (Halté, 1992; Schneuwly, 2005; Canelas Trevisi, 1997; Bronckart & Plazaola-Giger, 1998; Petitjean, 1998). En didactique de la littérature et de la grammaire, une équipe de chercheurs comme rassemble des didacticiens du français comme J.P Bernié, M. Ribière, M.Jaubert, V. Boiron, issus de l'IUFM de Bordeaux, A. Jorro du CREFI de Toulouse, D. Bucheton, Y.Soulé, C. Depuy, J.-C Chabanne, A. Decron, J. Gaillé, D. Broussal Y. Bréna, de LIRDEF de Montpellier, O. Dezutter de l'Université Sherbrooke, Canada, C. Ronveaux de Genève cherche à étudier le déploiement de l'activité pédagogique à travers l'analyse des pratiques de classe. Notre recherche comme nous l'avons souligné précédemment s'inscrit dans le cadre de l'analyse des pratiques de classe qui accorde de l'intérêt à la description et à l'analyse les postures des acteurs en vue de comprendre comment se construisent les apprentissages et améliorer les gestes professionnels de l'enseignant. Certes, La professionnalité passe nécessairement par la transformation de l'agir (Pastré 2002). Aussi sommes-nous amenée à parler des

genres et gestes professionnels, des gestes de métier, des postures des enseignants dans l'analyse des synopsis que nous aurons délimités au préalable. Ces outils conceptuels sont indispensables à l'analyse des situations d'enseignement/apprentissage. Nous espérons leur transférabilité dans le domaine de la formation initiale et continue des enseignants en quête d'une professionnalisation du métier de l'enseignant. Ancrée dans l'ordre social, l'analyse des pratiques de classe a pour objet d'étudier, de comparer et d'expliquer l'ensemble des caractères sociaux et culturels des groupes observés. Aussi accorde-t-elle de l'intérêt à l'étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances. Cette forme d'introspection vise à décrire la réalité pour pouvoir la transformer en fonction des catégorisations des sujets observés. Elle préconise donc la voie empirique pour permettre au chercheur d'observer et d'analyser les particularités de l'objet observé dans le contexte et de comprendre la manière dont le sens se construit. Le terrain, en ce qui concerne notre recherche, est la classe qui s'avère un lieu propice à l'investigation, à l'observation et à l'analyse en vue d'orienter notre travail vers une réflexion féconde porteuse d'éléments de réponses aux différentes formes d'interrogation qui relèvent de la lecture, de la lecture littéraire au collègue. C'est en mettant en synergie champs professionnels et champs disciplinaires (Goodson, Hopmann & Riquarts, 1999, Hofstetter & Schneuwly⁸⁰ 1999) que l'analyse des pratiques de classe contribuera à améliorer la formation initiale et continue des enseignants.

L'insuffisance des données sur les pratiques de classe a poussé un certain nombre de chercheurs en didactique du français à mener des investigations sur les pratiques de classe dans différentes disciplines (Barré-DMiniac & Reuter, 2000; Blaser, Chartrand & Gilbert, 2002). Ce champ de recherche en intersection avec d'autres disciplines ouvre des horizons prometteurs et inédits

⁸⁰- SCHNEUWLY & al. (2009) chap2, Des objets enseignés en classe de français. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

en didactique du français. Selon H.Garfinkel, les objets d'étude doivent être « *rapportables, observables, descriptibles, résumables à toute fin pratique* ». Pour des raisons scientifiques et praxéologiques, il devient urgent comme le précisent Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy (2002) de « *disposer de moyens d'observer, de décrire, d'interpréter et d'expliquer /comprendre ce qui se passe et se joue dans l'action didactique* ». A cet effet, tel un ethnographe, le chercheur observe et analyse les multiples médiations langagières de la classe, les postures des acteurs : élèves/enseignant, les négociations du sens construit ou co-construit, autant de paramètres pouvant l'éclairer davantage sur la dynamique de travail réalisée en classe. La prééminence de la médiation langagière vient du fait qu'elle est tout d'abord le reflet de la réalité du langage. Selon M.Bakhtine (1929) « *l'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage* ». En effet, cette interaction passe par le langage, celui-ci est considéré comme étant prééminent dans l'agir de la classe « *il est le levier principal du développement de la réflexivité et de la conceptualisation visée* » selon (Chabanne, Bucheton 2002). De ce fait, on ne saurait négliger les interactions verbales qui s'opèrent en classe, elles représentent notre préoccupation majeure dans cette recherche, la clé de voute pour mieux comprendre la nature des difficultés des élèves à comprendre et à interpréter les supports de lectures proposées, les modalités de questionnements menées par les enseignants et les contenus dispensés. Ce qui implique que pour comprendre ce qui se passe en classe, nous devrions nous intéresser à ces réalisations, à ces médiations langagières qui font l'objet d'une analyse en différé et qui se présentent sous formes d'enregistrements vidéo ou de synopsis. C'est à partir d'un travail empirique que nous mettons le doigt sur les stratégies dont usent les acteurs. Notre recherche est ancrée dans la classe en tant que lieu d'observation, propice aux médiations langagières des différents acteurs y compris celles de l'enseignant. A ce propos Cicurel (2002 :157) définit les pratiques professorales comme étant « *... des pratiques langagières (verbales ou non verbales) et des pratiques interactionnelles qu'un enseignant met en*

œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'appropriier des savoirs et des savoir-faire. Ces pratiques dépendent de la culture d'origine des interactants, de la formation de l'enseignant, de son expérience, et de sa personnalité. Les institutions éducatives, les manuels et les discours tenus dans la classe sont des vecteurs de ces pratiques. Observer le déroulement d'une interaction en classe, les discours produits, permet d'avoir accès à une partie des pratiques de transmission. Les activités didactiques formalisées, inscrites dans une tradition éducative donnée (traductions, commentaires de textes, jeux, etc...) aussi bien que des pratiques pédagogiques plus libres font partie des pratiques de transmission ». Ce paysage représentatif des interactions en classe constitue notre champ d'investigation puisqu'il nous offre des éléments de réponses susceptibles de nous orienter vers une meilleure compréhension des difficultés des élèves en activité de lecture et la manière dont évoluent leurs compétences lectorales. Rivière souligne à ce propos que : « L'étude des interactions en classe de langue, étendue à celle des modes d'interventions ou d'agir est un champ privilégié d'analyse, d'observation et de compréhension sur la façon dont se constitue, s'édifie, s'organise la compétence, qu'il s'agisse de la compréhension langagière pour l'apprenant, de la compétence d'enseignement pour l'enseignant, ou d'une compétence sociale et stratégique ». Nous écarterons les approches formelles, technicistes Todorov (2007) car une langue ne se réduit nullement à son système linguistique, elle émerge d'un contexte, d'une situation donnée où interagissent les acteurs. Ces derniers exercent les uns sur les autres des influences mutuelles permettant à chacun d'évoluer dans sa réflexion et d'agir en fonction des savoirs co-construits grâce aux médiations, interactions entre pairs. A cet effet, on parlera d'une co-construction du sens, fruit de réflexions communes. Goffman (1974 :7) insiste sur l'aspect présentiel des acteurs en interaction car cette présence éclaire le lecteur sur bon nombre de comportements verbaux et para verbaux. Il considère ainsi l'interaction « une classe d'événements qui ont lieu lors d'une présence conjointe et en vertu de

cette présence ». Nous partons donc de l'idée que la classe est un objet social à valeur éducative et dont le cadre est institutionnel propice aux interactions, aux médiations langagières, aux réflexions partagées où se développent et mûrissent les capacités cognitives et intellectuelles des sujets-lecteurs. La classe, lieu hermétique du moins dans le contexte scolaire marocain va devenir un lieu d'investigation qui malgré tous les obstacles et les contraintes nous donnera une idée précise sur ce qui se passe réellement dans ce milieu : comment se dispensent les enseignements et comment apprennent nos élèves notamment en activités de lecture littéraire ? L'aspect le moins étudié dans la transposition didactique est le rapport entre savoirs à enseigner et savoirs enseignés (Garcia-Debanc, 1990), l'analyse des pratiques de classe pourrait répondre à cette demande. Cette recherche empirique contribuera peut être à percer l'énigme. Et c'est à travers les prestations auxquelles nous avons assisté en présentiel et avons pris soin de les enregistrer (enregistrements vidéo) que nous avons porté notre attention sur les interactions qui constituent une source indéniable d'informations sur la base d'observation des échanges entre les enseignants et les élèves. Force est de constater aussi que les contributions des disciplines linguistiques ont beaucoup apporté notamment pour la notion d'interaction nous éclairant ainsi sur les échecs et réussites en situation didactique de l'enseignement apprentissage de la lecture. Celle-ci a l'avantage de nous offrir une panoplie d'informations en raison de la prise en compte de facteurs hétérogènes, tous les indices contribuent à donner du sens à la dynamique de travail réalisé en classe. Et c'est dans le contexte empirique que nous aurons une précision sur la nature des savoirs dispensés en classe, sur leur transposition didactique et sur les manières de les enseigner afin de concrétiser la visée transformatrice des modèles observés et enregistrés. Le concept de postures (Bucheton, Bautier, 1997) va orienter les chercheurs dans l'analyse des conduites de classe qui s'avèrent généralement hétérogènes et plurielles en raison des rythmes d'apprentissage de chaque élève et sa capacité à s'adapter

aux tâches et aux objets enseignés et en parallèle à la dynamique de travail des enseignants novices ou expérimentés. Il s'agit donc de les observer dans leur classe, analyser, questionner leur enseignement qu'il soit efficace ou inhibant, comment ils régulent, réajustent leur enseignement, comment remettent-ils en question leur savoir-faire en prenant en compte les besoins de leur public (séances d'auto-confrontation). C'est à priori un travail de longue haleine, qu'il a fallu entreprendre avec beaucoup de patience, de motivation et de doigté avec les enseignants. Par ailleurs, pour que l'enseignement/apprentissage passe par le crible de la professionnalisation des enseignants, ces derniers doivent bénéficier d'un renouveau des dispositifs de formation des enseignants adaptés à leurs besoins et à ceux de leurs élèves. Le caractère public de l'école impose sa démocratisation qui ne peut se concrétiser qu'avec une mise à nu des pratiques de classe. La visée en est transformatrice puisque l'on souhaite que l'enseignant puisse remettre en question ses techniques de travail, ses approches pédagogiques pour comprendre les choix théoriques qui sous-tendent l'approche de ses leçons, qu'il prenne du recul par rapport à ses habitudes afin de les faire évoluer dans le cas échéant ses gestes se figent, paralysent sa capacité d'ajustement, de créativité et deviennent résistants à toute forme d'innovation pédagogique.

Ainsi, l'enseignant devient esclave de ses habitudes ce que nomme Clot⁸¹ (1999) le style singulier du professionnel. L'analyse des pratiques de classe mettra à notre disposition le « *texte du cours* » (Bucheton, 1999) qui est un moyen de distinguer l'enseignant qui accapare la parole et oublie de reposer sa voix de l'enseignant expert qui économise sa voix et fait montre de gestes professionnels efficaces offrant la possibilité aux élèves d'interagir sciemment.

Cette question de gestes professionnels a sollicité notre attention et a orienté notre travail vers l'analyse des situations didactiques enregistrées et

⁸¹- CLOT, Yves (1999), les histoires de la psychologie du travail: approche pluridisciplinaire, Ed .Broché.

permis aussi de réfléchir à un dispositif didactique qui suggère une modification des macrogestes, microgestes et genres didactiques ce qui suppose une forme de synergie de postures de recherche :

- Une posture descriptive et compréhensive qui vise à identifier les microgestes professionnels, les singularités dans l'agir professionnel, le but est de comprendre comment se réalisent ces formes d'interaction.

- Une posture descriptive et prescriptive qui a pour finalité de proposer un modèle didactique.

- Une posture exploratoire qui se préoccupe d'observer, d'identifier les gestes professionnels nouveaux pour travailler autrement les situations didactiques (selon Bucheton & Dezutter, 2009). La quête de l'analyse des pratiques de classe passe aussi par le développement de la professionnalité en formation initiale et continue des enseignants à travers la transformation de l'agir (Pastré, 2002), l'idéal est de traduire cette professionnalité en instrument efficace susceptible d'être enseigné en formation initiale et continue (Liria & Bucheton, 2004, Rebière & Jaubert). Les résultats de ces analyses de pratique de classe pourraient être au service de la formation professionnelle ; Goigoux (2002 :125) souligne que « *Notre ambition est de décrire les fondements de l'expertise professionnelle des instituteurs afin de constituer des ressources pour leur formation professionnelle.* »

7.1 Le genre professionnel :

Le genre professionnel est une unité d'analyse de l'activité de l'enseignant qui permet au chercheur d'identifier les schèmes d'actions de l'enseignant. Clot, Faïta, Fernandez & Scheller définissent ce concept de la manière suivante « *Le genre professionnel c'est-à-dire les « obligations » auxquelles parviennent, sans chercher à le faire mais sans pourtant pouvoir éviter de le faire, ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail. C'est une sorte d'intercalaire social, un*

corps d'évaluation partagées qui règlent l'activité personnelle de façon tacite » Yves Clot le définit : « *Le genre offre une gamme sédimentée de techniques intellectuelles et corporelles tramées dans des mots et des gestes de métier, le tout formant, pour le professionnel, un canevas « prêt à agir », un moyen économique de se mettre en diapason de la situation »* (Clot, 1999 :145). Après ces définitions du genre professionnel, il nous semble intéressant de nous interroger sur les possibles transformations de l'agir professionnel. On se demandera à quelles conditions et avec quels instruments pratiques et théoriques on pourrait comprendre, nourrir ou réguler le pouvoir de l'agir des enseignants.

7.2 Les gestes professionnels, gestes de métier :

Le geste de métier (Jorro, 2002) est un savoir partagé, communément admis par le corps enseignant. Certains rituels font partie des gestes de métier tels que écrire au tableau, lire un texte, valoriser, encourager les efforts des élèves, corriger des productions d'élèves... Le geste de métier nous le reprenons instinctivement car hérité de notre histoire de l'école. Quant aux gestes professionnels sont plutôt « *les arts de faire et de dire* » (Bucheton, 2000) qui permettent la conduite de la classe. Ainsi, Bucheton et Soulé (2009 : 32), définissent ce concept en précisant « *Par geste professionnel, nous désignons de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. Le choix du terme geste traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans des codes. Un geste est une action de communication inscrite dans une culture partagée, même à minima. Il prend son sens dans et par le contexte scolaire* ». La conduite de la classe passe nécessairement par une médiation langagière hétéronome (Bucheton :2000) puisqu'elle est à la fois verbale et para-verbale (le regard, la voix, le ton, les gestes...). De ce fait, la dissymétrie est inhérente à cette médiation puisque l'enseignant se voit encadrer les tâches de ses élèves : il régule, étaye, accompagne l'élève dans son apprentissage. Pour pouvoir analyser des situations

d'enseignement/apprentissage, il s'avère important de connaître les outils conceptuels inhérents à l'agir professoral. Ainsi, Dominique Bucheton précise cinq préoccupations qui constitue la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe qu'elle baptise « *le Multi-agenda* » :

A/ Le pilotage : il constitue le déroulé de la leçon du début à la fin.

Ce déroulé comporte bien sûr la construction des savoirs scolaires y compris l'organisation à savoir les tâches, les instruments de travail, la disposition spatiale ...

B/ L'atmosphère : Il s'agit là de créer un espace d'échange, un espace intersubjectif relationnel et éthique fondé sur le verbal et le non-verbal permettant la prise de parole et l'engagement de l'élève, le maintien d'un climat d'apprentissage, de collaboration langagière et cognitive.

C/ Le tissage : Le tissage est une forme d'étayage qui cherche à donner du sens, de la pertinence au savoir dispensé. C'est un va et vient vers les connaissances antérieures de l'élève pour lui permettre de mieux saisir, de mieux accrocher les différentes unités de la leçon . Cette étape est déterminante car elle facilite l'acquisition des savoirs enseignés.

D/ L'étayage : cette étape est majeure, elle constitue l'arrière-plan de toutes les autres. Elle représente l'organisateur central de la co-activité enseignant/élève. Elle précise les gestes de l'enseignant qui apporte de l'aide pour réaliser une tâche ainsi que sa dévolution sans pour cela tomber dans l'écueil du sur-étayage.

E/ Les savoirs visés : une étape centrale : elle relève du savoir, du savoir-être et savoir-faire.

Du côté du sujet-lecteur, Dominique Bucheton (1999) nous éclaire sur les postures du lecteur dans son ouvrage « *Les postures du lecteur* »

Les cinq postures chez le sujet-lecteur : «

- **Le texte Tâche** : Il s'agit là d'une lecture scolaire, l'élève est amené à identifier des informations éparses sans pour cela construire le sens du texte.

- **Le texte action** : L'élève est conduit à paraphraser le texte, il identifie les traits des personnages, participe à leurs émotions et peut aussi porter un jugement en s'appuyant sur ses propres critères.

- **Le texte signe** : Il favorise deux postures opposées relevant de l'altérité et de l'ipséité. Ainsi, le lecteur est en quête perpétuelle de la visée du texte, de sa moralité.

- **Le texte tremplin** : Le texte devient source de dialogue, de discussion entre pairs. Le débat interprétatif permet à chacun de donner son opinion à travers sa stratégie argumentative.

- **Le texte objet** : Généralement, le lecteur expert est en mesure de commenter le texte en mettant en synergie le texte, le sens et la lecture. Il est en mesure de s'interroger simultanément sur le fonctionnement du texte, sa structure et l'effet qu'il produit. »

Ainsi, la prise en compte de ces cinq postures serait souhaitable pour que le sujet-lecteur puisse acquérir des habiletés en lecture. Mais encore faudrait-il que les modèles d'enseignement-apprentissage soient adaptés au public. Rappelons brièvement ces modèles d'enseignement et d'enseignement-apprentissage.

7.3 Les modèles d'enseignement/d'enseignement-apprentissage :

Du modèle transmissif au modèle socioconstructiviste :

Plusieurs théoriciens s'accordent à dire que les processus d'apprentissage ainsi que les approches sont pluriels. Giasson nous donne un aperçu sur les principaux modèles d'apprentissages « *le modèle de la transmission des connaissances, le modèle du traitement de l'information, le modèle constructiviste et le modèle socioconstructiviste* ». Au niveau du modèle de transmission des connaissances, le rôle de l'enseignant se limite à faire étalage

de ses connaissances, dans un cours généralement magistral, l'élève ingurgite aveuglément les savoirs sans avoir l'occasion d'en discuter. Cette posture passive le limite dans un processus de répétition et de mémorisation des savoirs enseignés. Sauf que ces savoirs sont difficilement réinvestis dans l'activité cognitive de l'élève. Avec toutes les limites de cette approche, certains enseignants y ont toujours recours plus ou moins consciemment. C'est davantage un modèle d'enseignement que d'enseignement-apprentissage. Quant au modèle de traitement de l'information, il a la vertu de permettre à l'apprenant de traiter activement l'information en tissant des liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles informations. La tâche n'est pas subdivisée du plus simple au plus complexe, il se voit traiter la tâche entière. L'enseignant joue le rôle d'aide à l'apprentissage « *L'enseignant aide les élèves à comprendre ce qu'ils apprennent et pourquoi ils l'apprennent* » (Pressley & Harris, 1990 citée par Giasson : 2005). Par contre, le modèle constructiviste, inspiré des travaux de Piaget sur le développement cognitif de l'enfant, met ce dernier en action, en interaction avec son environnement, il devient par excellence instigateur de ses apprentissages, il construit ses connaissances d'une manière solide et surtout durable. Ce modèle d'apprentissage s'appuie sur le « *conflit cognitif* » (Piaget : 1923) Et enfin, inspiré des travaux du psychologue L.S.Vygostki, le modèle socioconstructiviste est centré sur l'apprenant et surtout sur son environnement éclairé qui lui permet d'apprendre socialement à travers un travail collaboratif. Deux concepts clés semblent prééminents dans ce modèle : « *La zone de développement prochain* » et « *l'étayage* » (scaffolding). Par ce premier concept « *zone de développement prochain* » on entend la zone de résolution des problèmes, l'apprenant assisté par un adulte ou par un pair y parvient aisément. A présent, le monde de l'éducation et surtout en Occident a abandonné le modèle transmissif pour mettre en œuvre des modèles qui préconisent une centration sur l'apprenant, devenant ainsi acteur de son apprentissage. Sauf que le modèle transmissif persiste encore de nos jours dans l'enseignement.

7.4 Vers des exigences croissantes :

Toutes les recherches en sciences de l'Education s'accordent à dire que la réussite en lecture des élèves est à priori due au rôle de l'enseignant : « *les progrès en lecture sont liés à l'enseignant qui utilise une méthode de façon réfléchie, et non à la méthode seule* ». (Duffy & Hoffman, 1999, p.15). A présent, les exigences de résultat en lecture sont croissantes : l'élève doit non seulement lire correctement un texte mais aussi être un lecteur accompli : « *on demande ainsi à l'école de former des lecteurs polyvalents, passant avec une égale efficacité et ...un plaisir jamais démenti du récit au dialogue, de l'énoncé de mathématiques au résumé d'histoire, du formulaire administratif à l'article de journal. Les exigences en matière de lecture ont ainsi considérablement augmenté durant les vingt dernières années. La pédagogie séculaire de l'école primaire qui avait pour principal objectif de permettre de lire correctement un texte court « sans trébucher » et « en mettant le ton ne correspond plus aux besoins économiques sociaux et culturels nouveaux* » (Bentolila, Chevalier & Falcoz-Vigne, 1991). De surcroît, l'enseignant se voit dans l'obligation de développer la capacité à inférer chez le sujet-lecteur, à questionner la subjectivité du lecteur. A défaut de questionnement exclusivement référentiel, les questions subjectives permettront de questionner le ressenti, les réactions du lecteur. L'éviction de la subjectivité du lecteur a contribué à restreindre la compréhension et l'interprétation des textes chez le lecteur. Certes, nous avons longtemps occulté l'implication affective des élèves, il est donc temps de vivifier ce moment de lecture en donnant une place prépondérante à la lecture subjective qui suppose un appel aux émotions du sujet-lecteur, à son identification, à ses projections, ses réactions face aux supports divers. (Cette notion sera mise en œuvre lors du dispositif par des moments d'interaction entre pairs (cercles de lecture) et l'usage du carnet de lecture). Le texte « *objet* » du

débat interprétatif permettra aux sujets-lecteurs une mutualisation entre pairs, une socialisation de leur réflexion subjective permettant ainsi au sujet-lecteur le passage d'une réflexion subjective à une réflexion partagée. L'enjeu principal est de faire de nos élèves des lecteurs autonomes capables d'utiliser les instruments, les outils d'analyse pour percer le sens du texte et mériter ainsi le statut de lecteur expert. Ainsi, pour pouvoir décrire une situation de classe, nous aurons recours à des descripteurs de situations d'enseignement /apprentissage que nous allons évoquer dans la troisième partie de notre travail intitulée « Méthodologies »

Pour conclure : Nous avons dans un premier lieu interrogé les théories relevant de l'ethnométhodologie notamment l'interactionnisme, l'Herméneutique, les théories de l'interprétation menées par Paul Ricœur pour ensuite aborder les théories du texte, les théories de la réception et de l'effet conduites par les chercheurs de l'école de Constance ainsi que les travaux d'Umberto Eco réhabilitant l'activité du lecteur. Nous avons questionné les différentes définitions du sujet-lecteur, du texte, de l'horizon d'attente... proposées par les sémiologues. Toutes les interrogations précédentes nous ont orientée vers les travaux des didacticiens qui préconisent l'analyse de pratiques de classe, la subjectivité du sujet-lecteur au cœur de l'enseignement de la lecture littéraire. Et enfin, nous nous sommes demandée dans quelle mesure ces théories peuvent rendre efficaces les pratiques de classe en lecture et lecture littéraire. Tous ces modèles théoriques nous ont incitée à envisager une expérience didactique : La mise en place d'un dispositif innovant à la croisée de plusieurs théories. Nul doute que ces choix théoriques ont servi de référence à l'analyse des pratiques de classe et à la réalisation du dispositif didactique. Les présupposés scientifiques et l'arrière-plan épistémologique nous permettront de mieux analyser les gestes professionnels des deux enseignantes. A l'issue de la présentation du cadre épistémologique sur lequel se fonde la dimension exploratoire de cette thèse, nous entamons à présent le cadre méthodologique.

TROISIEME PARTIE :

III- Méthodologies

I- Un cadre méthodologique : L'analyse des pratiques de classe :

A- Notre approche tend à rendre compte de ce qui se passe habituellement en classe au cours des médiations langagières se rapportant à un contenu didactique bien défini (Moro & Chéradame, Thévenaz & Scheuwly, Goigoux, Wirthner, Chartrand & Blaser, Ronveaux & Dufays). En effet, la didactique doit partir d'une observation d'un objet empirique représentée par la classe. Ancrée dans un seul et unique objet, l'action se déroule en classe. La didactique se veut d'inverser le processus, c'est ce qui se passe en classe qui nous oriente vers une théorie. C'est donc l'objet qui génère les concepts pour atteindre une forme de modélisation. Rappelons que notre analyse porte sur les interactions didactiques qui se présentent sous forme de texte (technique de transcription) ce qui en permet le traitement à posteriori. Notre interprétation portera sur les situations d'enseignement que nous avons sous les yeux notamment les gestes professionnels des enseignantes. Ces gestes professionnels ont l'avantage d'assurer l'ajustement des conduites de classe. Les gestes de tissage, de pilotage, d'étayage et d'atmosphère sont des catégorisations introduites par Dominique Bucheton (2009) dans le modèle de l'agir de l'enseignant. Elles ont l'avantage de rendre compte de la complexité des situations d'enseignement observées par le chercheur. Autrement dit « *Les gestes de tissage, de pilotage, d'étayage et d'atmosphère identifient la structure de l'agir de l'enseignant dans une situation. Ils sont à la fois porteurs de descriptions suffisamment génériques de l'action magistrale tout en se prêtant au balisage de la dynamique de la construction des savoirs disciplinaires enseignés* » (Dupuy, 2009, P32). Nous porterons un regard croisé sur les pratiques de deux enseignantes notamment sur la phase de «présentification» des corpus (Dufays, 2008, Marlair, 2008). Les synopsis (Dolz, Ronveaux, Schneuwly, 2006) qui ont été élaborés correspondent

à une description séquentielle de la présentification qui prendra en compte la double sémiotisation (Schneuwly, 2000). Cet outil appelé synopsis permet un ancrage sur l'objet enseigné et sur son processus de construction. Le groupe suisse GRAFE (Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné) définit le terme synopsis de la manière suivante: « *description résumée d'une série d'actes formant un tout significatif. Il s'agit d'abord d'un outil méthodologique qui sert à condenser en une unité manipulable une grande masse de données* ». La double sémiotisation Schneuwly (2000) suppose : enseigner pour rendre présent en classe un objet d'enseignement et simultanément prévoir les moyens pour le « *montrer* ». Ainsi, L'espace sémiotique qui nous intéressera est la présentification extraite du continuum temporel de la séquence d'enseignement enregistrée. C'est dans cet espace de sémiotisation que se construit le potentiel de transformation (*transformations des acteurs*). On se demandera si cette phase de présentification prédispose à la construction d'une communauté interprétative. L'analyse de l'observable portera conjointement sur l'interaction didactique et son interprétation ce qui nous permettra d'une part d'analyser le geste de guidage des deux enseignantes lors des interactions langagières et d'autre part d'inférer des modèles didactiques pour cela nous préconisons une approche comparatiste.

1. Des choix ergonomiques :

Devant l'exhaustivité des phénomènes à observer, le chercheur se voit dans l'obligation d'opérer des choix judicieux. L'agir des acteurs étant dense, en plus des contenus d'enseignement, nous nous voyons dans l'obligation d'opter pour une microanalyse des interactions langagières des professeurs et de leurs élèves sans pour cela négliger la modalité macro analytique qui permettrait un éclairage sur les séances enregistrées de temps à autre pour mieux comprendre la conduite discursive, notamment nommée par Marc Bru « *un organisateur* » des pratiques enseignantes. Bru (2004) définit le concept d'« *organisateur* » : « *un*

organisateur n'est pas conçu comme un paramètre indépendant qui interviendrait toujours de la même façon, mais comme « un processus lié à plusieurs systèmes mobiles de relations ». De ce fait, le point de vue ergonomique se préoccupe essentiellement des acteurs, de leur action et de leurs activités y compris les médiations langagières inhérentes au travail dans lesquelles ils sont impliqués. La fonction majeure du langage selon Vygotsky devrait susciter la coopération, les médiations langagières. Ainsi, l'analyse des objets enseignés passera par le découpage du flux des activités de lecture littéraire en épisodes et sous épisodes. La complexité des pratiques enseignantes considérées comme des objets sociaux nécessite une analyse fine pour pouvoir les comprendre et les interpréter. Toute analyse devrait reposer sur le triptyque : corporéité, singularité et répertoire social. Aussi la fidélité des descriptions ne peut-elle se concrétiser sans l'apport des enregistrements vidéo et leur retranscription. Ces données empiriques constituent un passage obligé de notre recherche et un outil incontournable en formation initiale aussi.

1.2 Vers une perspective comparatiste :

L'analyse comparatiste représente un excellent outil scientifique d'objectivisation des résultats. Son efficacité réside dans le fait que l'analyse obtenue met en évidence les convergences et les divergences des points observés. Dorier, Leutenegger & Scheuwly (2013) nous révèlent la nécessité de comparer les actions des acteurs, ils s'inspirent de la didactique comparée et accordent une importance capitale aux savoirs enseignés, aux savoirs à enseigner, aux savoirs pour enseigner, à l'analyse des pratiques qui contribuent à mieux comprendre ce qui se passe réellement en classe. Ces chercheurs en didactique incitent les enseignants, les formateurs à mobiliser tout ce savoir dans l'accomplissement de leurs tâches professorales. Et ils avancent que pour atteindre le professionnalisme escompté, il serait judicieux de repenser « *Le contrat de formation à l'enseignement* » (Dolz & Leutenegger), celui-ci devrait

prendre en compte les apports théoriques et méthodologiques issus des sciences de l'Education. Ainsi, leur attitude réflexive s'affinera en remettant en question leurs pratiques. De surcroît, les entretiens d'auto-confrontation (Clot 2001) ou les entretiens d'explication (Vermesch, 1994) pourraient les mettre sur la voie de l'expertise. Rappelons que l'approche comparatiste est préconisée par Sensevy, Durkheim et Gérard Bouchard. Ce principe de comparaison, nous a permis d'observer et d'analyser les convergences ainsi que les divergences dans l'agir des acteurs. La comparaison entre les deux enseignantes avant et durant la mise en place du dispositif didactique constitue une complémentarité au cadre de recherche didactique et ergonomique. Pour mieux comprendre les gestes singuliers des acteurs notamment des enseignants, il est donc intéressant de varier les modèles utilisés pour décrire et expliquer les fonctionnements des systèmes didactiques. La distinction à des fins d'analyse (Mercier ; 2002 & Sensevy ; 2008) est un outil efficient pour décrire les gestes professionnels ou d'ajustements des enseignants. De ce fait, l'intelligibilité de l'analyse des pratiques enseignantes réside aussi dans le choix des modèles de description. A ce propos, les travaux menés en didactique des mathématiques étaient précurseurs de cette approche comparatiste. Dans notre analyse des conduites discursives, il s'agira de tenir compte des théories de la lecture sous-jacente aux pratiques enseignantes: d'une compréhension intratextuelle et à une interprétation dite extratextuelle, la plus proche de celle d'Eco (1992) « *intentio operis* » dans une perspective de « *coopération interprétative* » et de celle de J.-L.Dufays (1994) appelée « *la conformité aux stéréotypies les plus partagées* ». Cette « *coopération interprétative* » (Eco, 1992) a l'avantage de faire émerger un texte produit en interaction appelé « *le topic* » : il s'agit là d'un instrument métatextuel qui permet au sujet-lecteur d'affiner son interprétation du texte. Rappelons que le sémioticien Eco utilise le concept d'« *Intentio operis* » pour désigner les possibilités offertes par l'œuvre qui peuvent engendrer des pistes de lectures. Pour Eco, l'œuvre a besoin d'un lecteur pour s'actualiser mais ce qui

définit le texte c'est sa capacité à programmer un lecteur Modèle. De ce fait, l'interprétation de l'œuvre s'opère par une relation dialectique entre la stratégie de l'auteur et l'interprétation qu'en fait le lecteur Modèle.

1-3 Vers une approche subjective de la lecture :

Faire place à la lecture subjective des élèves a fait l'objet de plusieurs expérimentations menées notamment par Dominique Bucheton en formation d'enseignants : écrire une page libre de commentaire à partir d'un texte ou encore avec Sylviane Ahr en expérimentant le carnet de lecture au collège en 6^{ème}. En effet, ce travail sur l'intersubjectivité revêt une double visée pour l'élève : celle de susciter une meilleure interprétation des textes en tissant des liens avec ses expériences antérieures et le possible retour sur soi qu'offre la lecture. Tout le travail entamé en amont facilitera le transfert des compétences et un bon réinvestissement de ces dernières tant à l'oral qu'à l'écrit ce qui favorise ainsi l'autonomie de l'apprenant. Cette dernière n'est possible que si l'élève interagit avec le texte se servant de ses connaissances antérieures pour le faire. Comme le précise Giasson(1992) « *Aujourd'hui, on conçoit plutôt que le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture* ». Mis en situation de recherche personnelle et d'entraînement régulier, l'élève finit par acquérir le statut de lecteur authentique. Les interventions bienveillantes des enseignants lui permettront de dépasser les difficultés rencontrées surtout si l'enseignant agrmente son discours de gratifications pour l'encourager à progresser davantage. Cependant, les enseignants qui ont pris l'habitude de faire taire la subjectivité de leurs élèves en leur imposant une posture de lecture experte qui analyse les textes d'une manière distanciée devront penser à proposer un questionnaire qui serait propice à une implication affective des élèves.

La revue « Français aujourd'hui⁸² atteste de la nécessité de repenser nos représentations, nos pratiques enseignantes, elle explique la situation de la manière suivante : « *Ce numéro paraît [...] opportun dans un contexte de remise en question vigoureuse des dérives technicistes dans l'enseignement de la littérature. [...], Certes l'instrumentalisation issue des théories (structuralisme, linguistique, narratologie) n'a pas tenu toutes ses promesses. Elle a même peut-être joué le rôle d'un leurre pour résoudre les difficultés d'accès à la littérature d'un public qui ne fonctionne plus dans la connivence culturelle - si tant est que cela ait été le cas un jour. Mais le risque serait grand d'un retour en arrière, à l'impressionnisme de l'explication, à la glose univoque qui occulterait le fait que ce retour aux outils a eu partie liée avec la démocratisation de l'enseignement. [...] d'une ère centrée sur la clôture du texte et ses mécanismes, il semble que nous soyons passés à une centration sur le sujet-lecteur et donc sur la réception de la littérature. Ce qui implique de réviser bon nombre de représentations et de pratiques dans la classe. Cette prise en compte du lecteur, essentielle, doit encore s'imposer, mais débouche sur de nouvelles interrogations. En particulier quelles médiations, quels outils utiliser ou inventer pour accompagner les élèves dans leur appropriation d'une relation aux textes littéraires et, au-delà, de la littérature ?* » (P3-4)

II- Procédures méthodologiques :

Nous nous intéressons à présent à rendre compte des procédures méthodologiques mises en œuvre dans la réalisation de cette recherche empirique à savoir l'usage de la vidéo pour les enregistrements des prestations, les dispositifs de recueil de données ainsi que les traitements des données.

1- Terrain d'étude :

Dans ce premier volet, les séances auxquelles nous avons assisté sont inscrites dans l'emploi du temps des deux enseignantes. Aucun changement n'a

⁸²- Français aujourd'hui, « Lecteurs de littérature », n° 121, mars 1998.

été prévu, ni dans le choix des textes, ni dans les conduites discursives des enseignantes. Notre quête était de récolter des données vierges issues des conditions réelles et habituelles d'enseignement du moins dans cette première partie de notre investigation. Comme nous l'avons souligné précédemment, la deuxième partie de ce premier volet portera sur l'expérience menée par deux enseignantes, nous leur avons proposé de réaliser un chassé-croisé c'est-à-dire que les deux enseignantes ont dû permuter leur groupe classe issu du niveau 9^{ème} année et dispenser un cours de lecture littéraire. Toutes les deux ont travaillé sur le même texte mais sans qu'il n'y ait la moindre concertation entre-elle. Le deuxième volet décrit la mise en place du dispositif didactique avec une perspective comparatiste qui met en lumière l'intérêt du dispositif mis en place.

2. Profil des deux enseignantes :

Les deux enseignantes exercent dans le même établissement collégial du secteur public. Cet établissement se trouve à Rabat qui accueille annuellement 360 élèves et 16 professeurs en plus du corps administratif qui remonte à 5 personnes y compris le directeur du collège. C'est aussi un établissement d'accueil pour les professeurs stagiaires issus du CRMEF (Centre Régional des Métiers de L'Education et de la Formation de Rabat). Ils y font leur stage pratique de classe durant leur parcours de formation initiale. Les tutrices de leur stage sont les deux enseignantes qui ont bien voulu accepter notre présence dans leurs classes. Ces dernières baptisées respectivement Nadia et Samira sont toutes les deux titulaires d'un diplôme pédagogique, Nadia a obtenu aussi un DEUG en linguistique en 1985 à la Faculté de Lettres et des Sciences Humaines de Rabat et a fait son cycle pédagogique en une année ; Samira a eu un autre parcours : un baccalauréat Lettres Modernes puis a fait un cycle normal de deux ans au CPR (Centre pédagogique Régional de Rabat), leur expérience en tant qu'enseignante est considérable : Nadia a 28 ans d'expérience au collège ,alors que Samira en a 29.

3. Dispositifs de recueil des données :

3.1 Supports de l'activité de lecture : les objets à enseigner

Le manuel scolaire Passerelle de la 3^{ème} année collégiale se limite à quelques morceaux choisis de textes littéraires : le corpus des textes renferme généralement des morceaux non littéraires tels que des documents authentiques : articles de presse, textes scientifiques, publicité. Ainsi, une place moindre est dédiée au texte littéraire. Le seul texte proposé en lecture suivie est celui de Roman Louis Stevenson intitulé « *L'île au trésor* ». Ce choix ne fait que minorer la place de la littérature dans les programmes au profit des textes authentiques et engendrer le déclin du niveau des élèves en français. Curieusement, nous constatons dans la majorité des cas une absence de proposition de lecture intégrale ou lecture cursive dans ces manuels à l'exception du texte proposé « *l'île au trésor* ». Pourtant, les textes littéraires ont l'avantage d'ancrer la lecture littéraire dans les manuels et de familiariser les élèves à ces formes de lecture ce qui suppose, comme le rappellent Langlade et M.-J. Fourtanier « *d'enrichir le corpus d'œuvres aptes à susciter davantage les réactions personnelles des élèves et à provoquer des réalisations lectorales plurielles, c'est-à-dire des œuvres qui s'attachent moins au jeu sur les codes littéraires qu'aux jeux humains (éthiques, fantasmatiques, esthétiques...) qui constituent le socle profond de la production artistique* » (p119). La littéralité du corpus à enseigner devient une nécessité, Roland Barthes l'affirme « *La littérature c'est ce qui s'enseigne* » Il s'avère important de porter une réflexion approfondie sur le choix des corpus à enseigner, l'horizon d'attente du sujet lecteur ne peut

changer si l'écart esthétique n'est pas pris en compte dans le choix des objets à enseigner. Dans la première partie, le choix des deux enseignantes s'est porté respectivement sur les textes du manuel Passerelle de 9^{ème} Secondaire collégial. Le texte qui fera respectivement l'objet d'une expérience avant le chassé-croisé et durant le chassé –croisé est intitulé « *L'île au trésor* » dont l'auteur est Roman Louis Stevenson .Quant au deuxième volet de cette expérience, il s'agira de proposer un dispositif didactique réalisé par nos soins renfermant des supports littéraires et artistiques prenant en compte l'approche transtextuelle (Dufays), les soubassements épistémologiques évoqués dans la partie théorique .En voici les enjeux et les composantes.

3.2 Un dispositif didactique à la croisée de plusieurs champs théoriques :

A/ Les enjeux du dispositif didactique :

Pour Schneuwly (2009), le dispositif didactique désigne « *tout ce qui est mis en œuvre pour faciliter le contact des élèves avec l'objet d'enseignement* » Ainsi, nous souhaitons dans cette thèse présenter un « Modèle » de la lecture au collège, nourri du cadre théorique et didactique de la problématisation et nous faisons l'hypothèse que ce modèle pourrait amener l'élève à une posture de sujet-lecteur autonome pour laquelle devrait tendre tous les lecteurs novices empreinte d'une lecture subjective voire intersubjective donnant libre cours à ses affects. Cette prise de parole est même au cœur de ce dispositif, elle offre la possibilité au sujet-lecteur immergé dans son cercle de lecture de confronter son opinion avec celles de ses camarades. Les différentes interactions qui s'opèrent entre pairs sont susceptibles d'améliorer des compétences lectorales du sujet-lecteur. Ce va et vient entre participation et distanciation (Dufays, 2005) est favorable au développement des savoirs du sujet-lecteur : ses savoirs savants, savoirs dire et savoirs être en communauté (*communauté interprétative*, Fish). Cette polymodalité a la particularité de motiver davantage les élèves en cours de lecture. Ce dispositif qui prend en compte les théories sélectionnées

pourrait nous permettre d'une part de comprendre le cheminement de la pensée subjective du sujet lecteur, son évolution, son « *Horizon d'attente* » (Jauss, 1978), ses entraves à la compréhension, ses différentes interprétations et productions subjectives et sa capacité à acquérir des compétences interprétatives grâce à son implication permanente et d'autre part voir en quoi l'apport de ses pairs, du corpus divers, des postures nouvelles des enseignantes, du questionnement approprié des auteurs contribuent à changer quelque chose en lui : sa réflexion, la compréhension de lui-même, son épanouissement personnel. Ce dispositif a un double avantage car il répond aussi aux exigences d'un genre professionnel qui insiste sur la dimension active et autonome de l'élève. Par ailleurs, précisons que le corpus se veut d'essence littéraire pour favoriser l'« *écart esthétique* » (Jauss, 1978) susceptible d'entraîner un « *changement d'horizon* » (Jauss, 1978) chez le sujet-lecteur. En effet, la valeur esthétique voire artistique du texte littéraire est prééminente. Espérant ainsi, mettre en évidence une nette adéquation entre l'apport théorique délimité dans notre recherche et la mise en place du dispositif didactique proposé à cet effet. D'emblée, nous préciserons que le dispositif didactique s'articule autour de deux volets : En amont au scénario mis en place dans les deux classes de 9^{ème}, il nous a paru évident de comprendre comment les deux enseignantes expérimentées procèdent dans leurs classes respectives, nous avons pris soin d'enregistrer leurs prestations en activité de lecture littéraire. Puis, nous leur avons demandé de réaliser un chassé-croisé c'est-à-dire que chacune a dispensé le même texte de lecture au groupe classe de l'autre. Le but étant d'identifier les habitus socioprofessionnels des enseignants et les conduites discursives lors des interactions et leurs effets sur le public cible. Ces séances ont la particularité de ne pas être implantées artificiellement, elles font partie intégrante du projet réel d'enseignement. La seule latitude réside dans la permutation des groupes classes. Le deuxième volet de ce scénario est la mise en place du dispositif didactique réalisé par nos soins et qui prend en compte les apports théoriques

visant à combler les manques constatés lors des premiers enregistrements vidéo « *La classe considérée comme texte* » (Chabanne & Bucheton ,2000) illustrera les données recueillies en fonction des séances enregistrées et de la temporalité du scénario. Nous avons enregistré ces séances sans que nous ayons intervenu sur aucun aspect didactique (choix du texte, modalités de présentation...). Nous avons opté pour cette stratégie pour que les enseignantes puissent nous faire part de leurs pratiques habituelles en classe sans aucune contrainte ni obligation de notre part.

B/ Les composantes du dispositif didactique: Le carnet de lecture :

Le carnet de lecture mis à la disposition de chaque élève, permettra aux enseignants d'évaluer la posture réflexive de chacun, de tester l'évolution de son parcours de lecture, sa capacité à tisser des liens avec d'autres supports et à donner son avis, son ressenti devant les supports proposés. Quant à l'élève, le carnet de lecture est un outil qui lui permettra de se doter d'un potentiel en lecture « *avec une bibliothèque dans la tête* » comme le dit Jean Hebrard, ainsi il sera en mesure de l'exploiter dans d'autres contextes et notamment à l'écrit. Cet outil de travail contribuera à construire la compréhension et l'interprétation des textes étudiés, le carnet de lecture devient témoin de l'évolution de son propre parcours de lecture. Par ailleurs, ce carnet de lecture mobilise des moments de réflexions personnelles où l'élève est amené à répondre à des questions, à analyser des supports mais aussi des réflexions partagées : les débats interprétatifs suscitent une mutualisation entre pairs, une socialisation des réflexions subjectives ce qui a l'avantage de corriger les interprétations subjectives erronées, de forger des esprits critiques, et de co-construire des unités sémantiques créant ainsi une communauté interprétative au sein des cercles de lecture. La réussite scolaire passe essentiellement par la maîtrise de la langue écrite. Plusieurs chercheurs en didactique soulignent qu'il existe une étroite relation entre la maîtrise de l'écrit et la réussite scolaire (Bussière, 2001)

et le carnet de lecture vient répondre à cette quête. Rappelons que la didactique du français a souligné que le développement des capacités langagières des élèves passe nécessairement par des dispositifs didactiques. Ainsi, le contenu du carnet de lecture s'articule de la manière suivante:

1/ Support biographique : La biographie de Guy de Maupassant

Le débat interprétatif

Fiche de lecture

2/ Support textuel : La nouvelle de Guy de Maupassant « *Aux Champs* »

Le débat interprétatif

Fiche de lecture

3/ Support cinématographique : Adaptation cinématographique « *Aux Champs* » dont le réalisateur est : Olivier SCHATZKY, un CD et un lien leur ont été soumis.

Le débat interprétatif

Fiche de lecture

A partir des deux supports précédents, l'objectif est d'établir une comparaison entre l'œuvre romanesque et l'œuvre cinématographique et voir en quoi cette dernière est fidèle à la première tout en mettant en évidence l'aspect réaliste des deux œuvres et la visée satirique de Guy de Maupassant dans la nouvelle.

4/ Supports iconographiques :

a/ **Œuvre d'Art :** « *Les glaneuses* » de Jean - François Millet

Fiche de lecture

b/**Œuvre d'Art :** « *Les paysans de Flagey* » de Gustave Courbet

Le débat interprétatif

Fiche de lecture.

L'objectif de l'étude des œuvres picturales est d'initier les élèves à adopter un regard croisé, à tisser des liens avec les œuvres proposées, à identifier les techniques d'art qui mettent en valeur la précarité des villageois normands, décrite aussi dans l'œuvre romanesque, toujours dans le contexte du mouvement réaliste.

5/ Bande dessinée : « *Aux Champs* » par Michel Pierret ; Collection Je Bouquine, N 135, mai 1999.

Le choix de la bande dessinée émane de la nécessité de redonner goût à la lecture, à l'appétence pour la lecture genre très prisé par les adolescents.

Fiche de lecture.

6/ Support poétique : « *le joujou du pauvre* » de Charles Baudelaire, dans *le Spleen de Paris_ou Petits poèmes en prose*, 1869.

Le débat interprétatif.

Fiche de lecture.

Les objectifs de ce support poétique permettent d'initier les élèves au regard croisé en comparant la vision de la différence sociale de « *Aux Champs* » et de celle du poème « *Le joujou du pauvre* » et de mettre en voix le texte poétique de Baudelaire sur un fond musical de leur choix.

3.3 Le recueil de données :

Dans ce recueil de données, nous constatons trois démarches différentes en étroite relation avec les trois étapes heuristiques de notre recherche.

La première démarche met en évidence le recueil des contenus d'enseignement proposés par les enseignantes en lecture littéraire (Goigoux, Moro & Cheradame). La deuxième démarche propose un chassé-croisé : deux

enseignantes qui permutent leur classe et dispensent un même contenu prévu dans les programmes afin de comparer les objets enseignés, les gestes professionnels de chacune (Thévenaz-Christen & Schneuwly, Wirthner, Ronveaux et Dufays)

La troisième démarche a pour but de contrôler, d'observer d'analyser les effets du dispositif didactique innovant proposé aux deux enseignantes mis en place par leur soin (Grandaty, Garcia-Debanc, Dolz et Vanhulle).

Cette diversité des démarches a l'avantage d'éclairer le chercheur sur les objets à enseigner, les objets enseignés, les gestes professionnels des enseignantes, les gestes d'étude des élèves ainsi que leurs postures .

A/ La vidéo au service de l'analyse :

Les enregistrements vidéo : leur nature /leur fréquence :

Leur nature :

Les séances enregistrées ont été réalisées par une caméra numérique achetée à cet effet marque Sony, l'achat d'un trépied nous a permis de prolonger la durée des enregistrements au lieu d'une heure, nous avons pu enregistrer tous les cours de la demi-journée : soit de 8h à 12h ou de 2h à 18h. Les moindres détails ont été enregistrés : les déplacements, le va et vient dans les rangs des enseignants, la disposition spatiale des élèves, les réactions des acteurs, les sollicitations des enseignants... . Nul doute que notre présence dans les classes munie d'une caméra a suscité maintes interrogations de la part des élèves, les enseignantes leur ont expliqué la raison heuristique de notre présence.

Leur fréquence :

Un bon nombre d'enregistrements a été effectué avec les deux enseignantes baptisées respectivement Nadia et Samira exerçant dans un établissement de Rabat, soulignons que nous ne nous sommes pas limitée à la délégation de Rabat pour effectuer nos enregistrements qui font l'objet de nos analyses des pratiques

de classe, les délégations de Salé et Témara, nous ont aussi ouvert leur porte et nous avons pu réaliser un bon nombre d'enregistrements vidéo avec des niveaux différents et classes différentes. A Salé, deux enseignants nous ont permis l'accès dans leurs classes, nous avons donc pu effectuer plusieurs enregistrements avec chacun des professeurs. Le critère d'expérience professionnelle a été pris en considération avant même la découverte de l'établissement collégial. La délégation a pu nous orienter dans ce sens. Au niveau de la délégation de Témara, deux enseignants se sont proposés de nous accueillir dans leurs classes sauf que l'idée d'enregistrement vidéo rebuta une enseignante portant le voile. Nous avons respecté son choix et nous avons pu réaliser les enregistrements avec un seul enseignant, le nombre d'enregistrements a atteint une centaine mais nous avons fait le choix d'analyser les enregistrements effectués à Rabat puisque les enseignantes ont bien voulu expérimenter le dispositif didactique que nous avons mis en place. Les enregistrements vidéo de Salé et Témara feront sans doute l'objet d'autres recherches en analyse des pratiques de classe. La durée des enregistrements de chaque activité n'excédait jamais 55mn, vu que les enseignants n'avaient jamais deux heures successives de cours avec la même classe. Mais nous avons eu la possibilité d'effectuer des enregistrements la demi-journée à savoir quatre heures avec des classes différentes. Le principe du volontariat a été respecté, c'est avec beaucoup de tact et de doigté que nous avons amené les enseignantes à accepter notre présence dans leur classe. Comme nous l'avons signalé précédemment les deux enseignantes de Rabat accueillent aussi nos professeurs stagiaires du CRMEF (Centre Régional des Métiers de L'Education et de la Formation) et effectuent leur tutorat dans le cadre de la formation initiale au CRMEF. Précisons que ces enregistrements vidéo ont été effectués les années scolaires 2013 /2014 et 2014/2015.

Leur transcription :

Toutes les données vidéo relatives à notre problématique ont fait l'objet d'une transcription en verbatim. Par ailleurs, nous avons opté pour un découpage en séquences ou en épisodes (Moro & Rodriguez, 2005) pour éviter toute forme d'exhaustivité et favoriser plutôt un meilleur ancrage de notre sujet de thèse.

3.4 Le carnet de bord :

En plus de l'enregistrement vidéo, le carnet de bord nous a permis d'y noter des remarques sur le déroulé des séances, sur les planifications ultérieures, sur les travaux que devaient accomplir les élèves et qui servent de base aux séances ultérieures, l'atmosphère des classes enregistrées, sur des cas particuliers qui ont pu susciter notre attention (élèves perturbateurs, indisciplinés, réservés...). Ces données considérées comme des éléments de réponse nous ont nettement facilité la tâche dans l'analyse des pratiques de classe et dans la mise en place du dispositif didactique.

3.5 Une autre méthode d'analyse : l'auto-confrontation :

L'auto-confrontation appelée « *self-confrontation* » en anglais a l'avantage d'analyser l'activité humaine. Elle réside dans une confrontation d'un ou plusieurs participants à une activité qu'ils doivent commenter en présence d'un interlocuteur ; dans notre cas un chercheur. Dans l'éventail des méthodologies de recherche en sciences humaines, cette démarche est principalement utilisée en raison de son efficacité : notamment son incitation à la réflexivité. Nous avons opté pour des auto-confrontations en différé avec les enseignantes de Rabat du moment qu'elles n'avaient pas de disponibilité entre chacune des séances enregistrées, une récréation de 10mn lors de la demi-journée seulement leur permettait de reprendre leurs forces et d'enchaîner sur les deux heures suivantes. Il fallait donc convenir d'un rendez-vous avec elles. L'enregistrement vidéo fait l'objet de commentaire et de discussion entre le chercheur et

l'enseignant. Ce dernier doit décrire et expliquer les raisons de son choix pour éclairer le chercheur sur son agir professionnel. L'avantage des verbalisations en analyse des pratiques c'est qu'elles mettent à jour les réalités du terrain (Caverni, 1988)⁸³. Exposé à l'image de sa propre prestation, l'enseignant se découvre à l'écran. Cette prise de distance lui permet de verbaliser son agir professionnel et d'avoir une attitude réflexive. Cette confrontation simple-sujet/chercheur/images permet à tout enseignant de comprendre son style professionnel, d'atteindre le professionnalisme escompté. Par son agir professionnel, l'enseignant élargit son pouvoir d'action, tire profit de son expérience pour réaliser d'autres expériences plus fructueuses qui visent la transformation de ses pratiques de classe.

La durée moyenne des auto-confrontations que nous avons réalisées varie entre 30 et 40 minutes. Elles ne concernent que les enseignants de Rabat qui ont bien voulu mettre en place le dispositif didactique. Par ailleurs, d'autres entretiens d'auto-confrontations ont été cette fois-ci menés avec quelques élèves impliqués dans la mise en œuvre du dispositif. Une dizaine d'élèves y a participé. Le but est de recueillir leurs ressentis à l'issue de la mise en place du dispositif didactique, leurs difficultés de compréhension et d'interprétation des textes, leurs impressions après avoir été impliqués dans les cercles de lecture, les débats interprétatifs, leur degré d'implication. (Cf. annexe 6 le questionnaire mené en auto-confrontation avec les élèves). Nous aurions pu réaliser des auto-confrontations croisées c'est-à-dire en présence des deux enseignantes et le chercheur mais faute de disponibilité commune nous n'avons pas pu les impliquer dans des regards croisés. Pourtant, ces dialogues professionnels, ces partages d'expérience ont l'avantage de développer l'agir des enseignants. Quoique certains chercheurs précisent que ces auto-confrontations croisées sont

⁸³- CAVERNI, J.P., 1988, « La verbalisation comme source d'observables pour l'étude du développement cognitif », in Caverni, J.-P., Bastien C., Mendelsohn P., Tiberghien G.(éd .), Psychologie cognitive: modèles et méthodes, Grenoble, PUG, pp .123-139.

parfois propices à des controverses professionnels (Clot, Prot & Werthe, 2001) allant jusqu'à de sérieux malentendus entre le corps professoral (Goigoux Margolinas & Thomaz et, 2004).

3.6 Grille d'observation : (Cf. annexe 7)

J.M de Keitele définit l'acte d'observation : « *L'observation est un acte incluant l'attention volontaire et l'intelligence dirigée sur un « objet » pour en recueillir systématiquement des informations* ». Généralement, la grille d'observation énumère un ensemble de concepts, d'habiletés ou attitudes dont le chercheur doit en noter la présence ou l'absence. Elle permet aussi de recueillir des informations sur les comportements non-verbaux des acteurs. Dans notre cas, il ne s'agira pas d'évaluer les acteurs (enseignants/élèves) mais plutôt d'y trouver les réponses à nos questions de recherche, à confirmer ou infirmer nos hypothèses de recherche. Ce processus de recueil d'information passe nécessairement par un filtre épistémique. Comme le soulignent de Keitele & Rogiers⁸⁴ (1991): « *Derrière toute observation, derrière toute enquête, il y a toujours un référentiel plus ou moins personnel, ou plus ou moins partagé par les différents acteurs, des projets plus ou moins explicités qu'il faut pouvoir mettre en évidence* » (p36) Dans l'analyse des enregistrements vidéo, nous avons pris soin d'établir une grille d'observation pour orienter notre investigation sur l'agir des acteurs. Cette grille a l'avantage de nous renseigner sur la dimension didactique dans les pratiques de classe mises en œuvre par les enseignantes (corpus de textes, activités,...) et sur la dimension pédagogique notamment les interactions enseignant/élèves, les conduites discursives et les styles d'enseignement et d'apprentissage des uns et des autres. Rappelons que notre tâche en tant que chercheur n'est pas d'évaluer, de juger, de critiquer les pratiques de classe mais plutôt de décrire, d'analyser d'une manière circonstanciée les situations d'enseignement/apprentissage enregistrées en

⁸⁴-De Keitele Jean-Marie & Rogiers, Xavier (1991) Méthodologie du recueil d'informations, Ed. Expérimentale p.316, De Boeck-Bruxelles.

fonction de la problématique que nous nous sommes assignée sans pour cela tomber dans l'écueil de l'exhaustivité de la description des prestations des enseignants. La nature hybride de l'observation permet d'identifier d'une part la posture des acteurs, leurs interactions et d'autre part leurs ressentis, leurs réflexions à l'issue de la mise en place du dispositif didactique par le biais des enregistrements et des entretiens vidéos réalisés à cet effet. Le contenu de l'analyse des pratiques renferme les prestations des deux enseignantes expérimentées Nadia et Samira en amont et au cours de la mise en place du dispositif. La grille d'observation de classe sur laquelle nous nous sommes basée pour observer et analyser les prestations de deux enseignantes se trouve à l'annexe 7.

Le traitement des données: Comment envisageons-nous le traitement des données ? Les données que nous avons récoltées ont été traitées par deux outils de recherche complémentaires : la transcription des verbatim et le découpage sous forme de scénario.

4-1 Premiers instruments : la transcription en verbatim :

Nul doute que l'évolution des sciences du langage et de la didactique des langues a permis aux recherches sur les interactions en classe de trouver leur place dans le champ de la didactique des langues. A présent, l'analyse des interactions est un instrument de recherche parmi tant d'autres pour s'interroger sur la pertinence des dispositifs didactiques ou leurs limites relatives aux processus d'enseignement-apprentissage. La nature de notre recherche étant une recherche-action, nous avons en notre possession des enregistrements vidéo qui mettent en scène des interactions verbales et non verbales des acteurs (enseignants/élèves). C'est un outil d'analyse des prestations enregistrées et transcrites en verbatim selon les modalités décrites par Astolfi (1993): « *discuter, proposer, reprendre, affiner l'interprétation d'une séquence jusqu'au moment où cette interprétation « tient » aux yeux des différents participants :*

acteurs de la séquence, autres enseignants, chercheurs... Dire qu'elle tient ne signifie pas que d'autres interprétations ne soient pas possibles moyennant un changement de cadre conceptuel ou d'hypothèses théoriques, mais plutôt que l'on a dépassé le cadre des échanges intersubjectifs » (p. 10). Cet outil a un double avantage puisqu'il offre la possibilité aux formateurs d'en faire usage en formation initiale. C'est donc à partir de corpus d'interactions transcrites, que le formateur guide l'observation des futurs enseignants dans une démarche inductive qui permet de leur faire découvrir des régularités, des modes de fonctionnement récurrents de l'interaction didactique compte tenu de l'hétérogénéité et de la complexité de cet « espace ». Le retour à l'étymologie nous donne un aperçu sur le sens de Transcription en verbatim : le mot verbatim, du latin médiéval, construit avec verbum qui signifie parole ; le pluriel en est verba auquel s'ajoute le suffixe « atim » qui signifie littéralement « mot à mot ». La première attestation du mot date du XVe siècle, il a été emprunté de cette langue par le français. La première acception du mot verbatim précise la transcription fidèle d'une déclaration orale. Ainsi, les données brutes ont été transcrites sous formes de verbatim fidèles aux enregistrements vidéo, aux échanges verbaux et non verbaux.

Nous avons pour cela opté pour la méthodologie de R.Vion⁸⁵ (1992).

Compte tenu de l'hétérogénéité et de la complexité de cet « espace Interactif » (R.Vion) il est donc probable que d'autres concepts servent à analyser toute forme d'interaction et de conduites discursives dans notre analyse.

4.2- Echantillonnage :

L'ensemble des enregistrements effectués n'a pas été exploité. Pour être en adéquation avec la problématique, nous avons sélectionné les prestations qui nous offrent la possibilité d'y répondre. Elles feront l'objet de découpage en

⁸⁵- VION, R. (1992) La communication verbale. Analyse des interactions, Paris, Hachette.

épisodes ou sous-épisodes relatés sous forme de synopsis. Le groupe suisse GRAFE (Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné) définit le terme synopsis de la manière suivante : « *description résumée d'une série d'actes formant un tout significatif. Il s'agit d'abord d'un outil méthodologique qui sert à condenser en une unité manipulable une grande masse de données* » De ce fait, les deux enseignantes expérimentées ont accepté de nous présenter quatre séances chacune. Sans oublier les séances d'auto-confrontations concernant la mise en place du dispositif didactique. Ces séances ont été menées en différé en raison des contraintes professionnelles des deux enseignantes qui assurent successivement leurs cours avec quatre groupes classes différents. Des entretiens enregistrés (vidéo) ont été réalisés pour se faire une idée sur le ressenti des élèves à l'issue de la mise en œuvre du dispositif didactique. Un entretien, présenté en annexe, a été prévu à cet effet permettant aussi de comprendre leurs réactions face aux supports proposés, à leur diversité, aux modalités de travail (cercles de lecture) et leur implication dans le carnet de lecture conçu pour mettre en œuvre le dispositif didactique .

Le tableau figurant à l'annexe 9 présente un aperçu sur le contenu du traitement des données recueillies in situ. Nous entamons à présent la présentation des résultats d'analyse.

QUATRIEME PARTIE

Résultats «...Ayant dessein d'employer toute ma vie à la recherche d'une science si nécessaire, et ayant, rencontré un chemin qui me semble tel qu'on doit infailliblement la trouver en le suivant, si ce n'est qu'on en soit empêché ou par , la brièveté de la vie ou par le défaut des expériences. Je jugeai qu'il n'y avait point de meilleur remède contre ces deux empêchements que de communiquer fidèlement au public tout le peu que j'aurais trouvé...».

Discours de la Méthode (1637), VIe partie intitulée « Choses requises pour aller plus avant en la recherche de la nature.

Nous allons à présent analyser les données recueillies pour revenir à nos hypothèses et notre problématique. C'est à ce moment-là que nous serons en mesure de tirer un bilan de notre recherche. Nous ne passerons pas sous silence les contraintes de la recherche avant même l'analyse des données recueillies.

I- Le contexte empirique :

1- Les contraintes de la recherche:

a/ Contraintes administratives :

Comment avoir accès au terrain ? Faut-il avoir une autorisation pour le faire? Quelles sont les instances susceptibles de nous délivrer ce papier qui nous permettra l'accès aux établissements publics collégiaux ? Les démarches ont été longues voire fastidieuses. Après concertation avec les responsables de l'Académie de Rabat, notre présence au sein des établissements publics suppose impérativement l'obtention d'un écrit officiel: une autorisation d'accès aux établissements collégiaux publics délivrée par les hautes instances. Sous les recommandations des responsables de l'Académie de Rabat, nous avons préparé et soumis un dossier détaillé au directeur d'Académie, une requête vouée à l'échec puisque selon les propos du directeur, il ne serait pas habilité à nous soumettre une autorisation d'enregistrements vidéo mais la seule personne habilitée à le faire est le Ministre de l'Education Nationale en personne. Il a fallu bien sûr, pour les raisons de la recherche entamer de nouvelles démarches mais cette fois-ci au niveau du Ministère. Nous avons remis un autre dossier qu'il fallait compléter et déposer au secrétariat du Ministre de L'Education Nationale Mr Ouafaa. Après un délai de rigueur, nous avons enfin eu la confirmation verbale de l'autorisation que nous devons retirer des trois délégations Rabat/Salé et Témara. Mais pour que cet écrit officiel parvienne aux trois délégations, il fallait être très patiente. Notre défi et notre grande motivation ne

se sont pas estompés cette fois-ci au contraire, nous avons réussi à retirer des trois délégations l'autorisation d'enregistrements vidéo pour les établissements demandés en juin 2013. L'année scolaire s'étant écoulée, nous avons dû attendre la rentrée scolaire prochaine 2013/2014 pour pouvoir entamer nos enregistrements vidéo.

b/ Des contraintes au sein des établissements d'accueil :

Il n'a jamais été question qu'un membre n'appartenant pas à l'institution scolaire puisse pénétrer ses locaux et notamment dans les classes des enseignants. Cet hermétisme est-il voulu ou plutôt imposé ? Une recherche empirique nécessite l'intrusion dans ces locaux. Se limiter à des questionnaires, des entretiens nous a semblé réducteur dans la mesure où ces deux outils ne permettent pas de rendre compte fidèlement de ce qui se passe réellement en classe de français. Notre travail de recherche a rencontré sans qu'on le veuille des embûches. Après avoir évoqué les contraintes administratives, il s'avère que d'autres contraintes vont surgir mais cette fois-ci au sein de certains établissements d'accueil et plus précisément avec le corps professoral. Nous étions face à deux cas de figures: un refus catégorique sous prétexte que les enseignantes portent le voile et qu'elles n'aimeraient pas être filmées ou au contraire une prédisposition des enseignants mais empreinte malgré tout d'inquiétude et de scepticisme. Les questions qui préoccupent tant les enseignants c'est plus la durée, les échéances, la confidentialité des enregistrements vidéo. Pour estomper leur inquiétude, nous leur avons bien expliqué que le but de ces enregistrements est la recherche scientifique et la confidentialité est de mise. A ce propos, nous les avons rassurés en leur précisant que les seules personnes qui auront accès aux documents enregistrés sont les membres du jury et les directeurs de thèse et nous. Et en aucun cas, ces enregistrements ne seront diffusés sur You Tube ou autres. A la longue, notre présence dans les établissements publics collégiaux devient contraignante voire

rébarbative pour les enseignants sous prétexte que, notre présence freine la spontanéité et le dynamisme des élèves car nous les intimidons quelque part par notre présence. La majorité des enregistrements est ponctuée tantôt par des refus tantôt par des acquiescements plus ou moins convaincus et convaincants. Il fallait gérer ce malaise avec beaucoup de tact, de doigté et de savoir-faire, de savoir-dire et de savoir-être que nous n'avons pas manqué de mettre en œuvre face aux obstacles rencontrés. En dépit de toutes ces contraintes, nous avons réussi à réaliser un nombre important d'enregistrements vidéo, y compris le chassé-croisé et la mise en place du dispositif didactique. Notre défi et notre grande motivation y ont contribué en quelque sorte. Par ailleurs, l'aide de deux enseignantes exerçant dans un collège de Rabat nous a été précieuse, elle représente la bouée de sauvetage, l'issue salvatrice. Sans elles, nous n'aurions pas pu préparer et mettre en place le nouveau dispositif, ainsi que le chassé-croisé qui est aussi une expérience qui nous apportera sans doute des éléments de réponses aux questions ayant trait à notre problématique. Il existe bien sûr des contraintes de temps liées à la mise en place de ce dispositif: impossibilité d'étaler l'expérimentation du nouveau dispositif au-delà de huit heures de cours car les élèves de troisième n'ont jamais deux heures de français consécutives et une épreuve normalisée à l'échelle régionale les attend à la fin de l'année. De ce fait, nous n'avons pas pu empiéter sur la progression pédagogique des enseignantes. Malgré toutes les contraintes et les difficultés, notre expérience a abouti. Aussi sommes-nous reconnaissante à tous les enseignants qui nous ont ouvert leur classe et notamment aux deux enseignantes de Rabat qui nous ont toujours accueillies les bras ouverts dans leurs classes, avec l'enthousiasme et le sourire permanents. Expérimentées de longue date, elles aspirent au professionnalisme, nous les félicitons pour leur grande motivation, leur engouement et pour leur quête consciencieuse de savoir et d'expertise.

1.2 Première étape de la recherche heuristique :

Pour concevoir et mettre en place un dispositif didactique innovant, il nous a fallu explorer, analyser dans un premier lieu les pratiques existantes au sein de l'institution scolaire. Sans cela notre proposition ne serait pas féconde, Goigoux souligne à ce propos : « Faute d'avoir pris en compte les savoir-faire des maîtres « ordinaires », les nouveaux instruments génèrent souvent de cuisants échecs lorsqu'ils sont utilisés hors du cercle étroit de leurs concepteurs » (2001, P.129)

L'étude des scénarios enregistrés : les deux enseignantes à l'œuvre :

L'objet de ce chapitre est de décrire et d'analyser les prestations des deux enseignantes en activité de lecture littéraire en amont et durant la mise en place du nouveau dispositif didactique. Les scénarios que nous allons décrire et analyser sont dispensés par les enseignantes Samira et Nadia. Pour ce qui est de l'objet à enseigner : il s'agit du roman d'aventures de Roman Louis Stevenson un grand voyageur et écrivain écossais, célèbre pour son roman d'aventures « *L'île au trésor* » publié en 1883 qui a fait l'objet de plusieurs interprétations cinématographiques et autres. Ce roman fait partie du programme de la classe de 3^{ème} en lecture suivie, insérée dans le manuel Passerelle 3^{ème} année du cycle collégial. Figurant dans leur progression pédagogique, Samira et Nadia se proposent de travailler ce jour-là l'extrait liminaire.

1.3- De l'objet à enseigner à la transcription des verbatim :

Les séances enregistrées retracent le parcours de lecture de l'extrait du chapitre 1 de « l'île au trésor » qui met en évidence les postures énonciatives des acteurs (enseignantes, élèves) .Nous décrirons et analyserons leurs postures à travers la transcription des verbatim, selon la méthodologie préconisée par R.Vion (1992). Nous adopterons les mêmes conventions de transcription

permettant de mettre en évidence les interactions verbales et non verbales des acteurs. Nous considérons que la séance enregistrée est un texte, concept emprunté à W.Labov « *La classe comme un texte* ». Ces verbatim ont l'avantage de nous éclairer sur le déroulé factuel de l'activité de lecture enregistrée dans la mesure où notre analyse s'inscrit dans la perspective d'une théorie de la pratique, plus précisément celle définie par Schneuwly et De Pietro (2002) à travers le concept de « *Modèle didactique* ». Dans un premier lieu, nous nous limiterons à analyser les gestes de présentification et de monstration, fruit de l'interaction didactique qui s'est concrétisée lors de la phase de démarrage de l'enseignante baptisée Samira pour en faire autant dans un second lieu avec l'enseignante Nadia. Ce qui nous amènera à comparer leurs gestes professionnels, leurs postures. Aussi nous sommes-nous demandée quelles sont les théories de la lecture sous-jacentes aux deux pratiques enseignantes et quelles sont les transformations que subi l'objet enseigné en interaction ?

1.4 Description du contexte et découverte du corpus :

1.5 Description du contexte :

Les observations que nous comptons décrire portent sur deux leçons de lectures dispensées par les deux enseignantes Samira et Nadia, le public étant des élèves de 3^{ème}, leurs âges varient entre 14 ans et 16 ans. Le niveau des deux classes est hétérogène, les deux classes sont issues d'un établissement public de Rabat. Quant aux deux enseignantes, expérimentées de longue date exercent dans cet établissement depuis assez longtemps. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les deux enseignantes baptisées respectivement Nadia et Samira ont une longue expérience dans l'enseignement au collège. Chacune devait programmer son cours à sa convenance, sans aucune concertation entre elles. Chacune devait présenter à sa guise l'activité de lecture programmée antérieurement dans sa planification semestrielle. Nous avons tenu à prendre des distances quant au choix et à l'analyse du texte. Notre mise à distance nous a

permis d'observer concrètement et objectivement les approches des enseignantes, leurs gestes professionnels, leurs postures sans qu'ils ne soient impactés par les recommandations et les orientations du chercheur.

Découverte du corpus :

Comme nous l'avons souligné précédemment, la leçon de Samira s'inscrit dans le programme de la 3^{ème}. Le texte abordé par l'enseignante se trouve dans le manuel de français Passerelle de 3^{ème}. Il s'agit d'une lecture-suivie intitulée « L'île au Trésor », du roman d'aventures de Roman Louis Stevenson. Nous avons pu constater lors des enregistrements que cet extrait liminaire a fait l'objet de lecture au préalable, l'enseignante a demandé à ses élèves de lire le texte et de faire une recherche sur la biographie de l'auteur Roman Louis Stevenson.

Cette séance menée par Samira correspond à une mise en commun de la recherche effectuée hors classe relative à la biographie de l'auteur Roman Louis Stevenson. Le cours de Nadia s'inscrit lui aussi dans le programme de la 3^{ème} année secondaire collégial. Il s'agit du même texte et du même auteur et du chapitre premier. Nous remarquons cette fois-ci que le parcours est différent, l'enseignante sans même passer par la découverte de la biographie de l'auteur entame sa séance par un questionnement pour vérifier la compréhension du premier chapitre supposé être lu à la maison. Par la suite, elle amène ses élèves à découvrir les composantes de la situation initiale et l'élément perturbateur de l'histoire perceptibles à partir de la transposition didactique (Y. Chevallard,) de l'objet à enseigner. Le choix du texte est conforme aux recommandations prescriptives, premièrement, il figure dans le manuel de français publié par le Ministère de l'Education Nationale et deuxièmement, il vise à développer l'imaginaire de l'élève et à favoriser son investissement psycho-affectif comme le soulignent les Orientations et Recommandations pédagogiques « *L'étude du texte littéraire, en plus de la préparation au cycle secondaire qualifiant, introduit les élèves dans un univers romanesque qui sollicite des savoirs et des*

savoir-faire de différents ordres et initie à l'étude des différents aspects d'un discours élaboré: les personnages, l'intrigue, l'action, etc. Elle sollicite également la vie affective et sentimentale, permet aux élèves de s'identifier et favorise l'ouverture des horizons culturels et l'épanouissement intellectuel. (P9, août 2009)

2.1 Le parcours de l'enseignante baptisée Samira :

Analyse de l'observable :

Le visionnage séquentiel des enregistrements vidéo a permis la transcription en verbatim des séances observées. Les scénarios transcrits constituent ainsi l'objet de notre analyse. Le séquençage permet aussi de s'arrêter sur la phase pertinente susceptible d'apporter des éléments de réponses à notre questionnement. Nous remarquons que l'enseignante Samira privilégie l'approche contextuelle pour dispenser son cours de lecture littéraire. Elle entame donc l'étude du chapitre 1 de l'œuvre intégrale « *L'île au trésor* » en accordant un intérêt particulier à la biographie de l'auteur. Nous constatons aussi que les interactions sont exclusivement verticales (Enseignante/Elèves). Elle accorde à cette phase de présentification un temps important (20mn). En guise de travail préparatoire, les élèves devaient se documenter sur la vie de l'auteur Roman Louis Stevenson, travail effectué hors classe. Les questions exclusivement référentielles se rapportent à la date de naissance et de décès de l'auteur, sa nationalité, la profession de ses parents... Aucune question subjective n'agrément le questionnement de l'enseignante pour connaître par exemple l'avis des élèves concernant le parcours de l'auteur. Une interaction visiblement verticale à laquelle participe une dizaine d'élèves sur 30. Nous comprenons par-là que ceux et celles qui se sont investis dans la recherche de la biographie se débrouillent aisément d'autres ne participent guère à l'interaction verticale à visée « Ethico-pragmatique » (Dufays,): vérifier si le travail de recherche a été réalisé par les élèves en témoigne le synopsis suivant :

Enseignante : Alors vous avez déjà /il y a des élèves /qui ont présenté un exposé/ sur la biographie de Robert Louis Stevenson//Quelles sont les informations /que vous avez retenues de cet exposé sur la vie de Robert Louis Stevenson //

Elève: Robert Louis Stevenson est un écrivain anglais/qui est d'une famille d'ingénieurs/ et qui est mort //

Enseignante : C'est bon/ tu as donné plusieurs informations/c'est bon (*un geste de la main pour interrompre son intervention*) tu reprends/ oui tu reprends//
Imane //

Elève (Imane) : Robert Louis Stevenson /est un écrivain anglais/ d'une famille d'ingénieurs //

2.2 Le parcours de l'enseignante Nadia :

Le parcours de Nadia semble atypique puisque contrairement à sa collègue Samira, elle commence la séance par une série de questions pour vérifier la lecture du premier chapitre de l'œuvre intégrale « *L'île au trésor* » de Robert Louis Stevenson supposé être lu à la maison .Les élèves ont le texte sous les yeux, il figure dans le manuel de Français Passerelle. Le temps principal d'enseignement est consacré à donner des directives et à évaluer les élèves par des questions sur le texte. Elle effectue donc une entrée in medias res occultant ainsi la phase de contextualisation. Sachant que celle-ci pourrait être au service de l'analyse ultérieurement. D'emblée, sans même amorcer la séance par une lecture magistrale, elle leur demande de lui rappeler les personnages du chapitre liminaire. Elle veille à avoir recours au geste de métier (Bucheton, 2009) : l'écriture au tableau, celle-ci revêt une valeur sémiotique permettant ainsi un meilleur ancrage des apprentissages. L'enseignante procède habilement en demandant aux élèves de lui dicter les noms des personnages du chapitre. D'autres propositions émanent du groupe classe et au fur et à mesure

l'enseignante complète la liste des personnages tout en verbalisant ce que lui dictent les élèves. Pour distinguer personnage principal et personnage figurant, l'enseignante leur pose la question suivante :

Enseignante : Est-ce qu'on peut considérer Flint/comme un personnage principal//

Elève : Non/on ne peut pas le considérer /comme un personnage//

Enseignante : Pourquoi//

Elève : Il n'a pas participé aux événements//

Enseignante : Il ne fait pas partie des personnes /qui font quelque chose/qui réagissent//

Le geste de guidage vise à conduire les élèves vers des significations partagées. Une explication claire de personnage principal et de personnage figurant aurait permis aux élèves de les distinguer. Le terme « figurant » devait être employé pour expliquer le rôle accessoire de ce dernier puisque généralement, il n'intervient pas vraiment dans le déroulement des événements contrairement au personnage principal qui a un impact sur les événements et intéresse le lecteur quant à son sort, à ce qu'il advient de lui dans le récit. Après avoir questionné les élèves sur les personnages, elle vérifie par un jeu de questions-réponses les repères spatiotemporels de l'histoire. Cette étape se caractérise par un travail de reformulation, l'enseignante veille à utiliser ce procédé d'amplification pour rendre accessible la question et inciter à la prise de parole en témoigne le synopsis suivant et la transcription du corpus (annexe7).

Enseignante: Où se passent les événements de ce chapitre //

Elève : Les événements se passent dans l'auberge//

Enseignante : Très bien à l'auberge /le lieu c'est l'auberge//

(Au fur et à mesure l'enseignante porte les réponses au tableau)

Enseignante: Alors à quel moment /quand les événements se sont-ils déroulés//
(L'enseignante reformule sa question)

Quand /le moment /le temps //

Vers la fin du cours, l'enseignante leur demande d'identifier l'étape du schéma narratif de ce chapitre, la réponse est évidente dans la mesure où le traitement du chapitre premier est l'objet du cours.

Enseignante : A quelle étape du schéma narratif correspond cette partie ?//A quelle étape du schéma narratif correspond cette partie ? (L'enseignante reprend la question une deuxième fois)

Elèves : A l'état initial //

Enseignante : ou bien qu'est- ce qu'on peut dire aussi ?//

Elève : Élément modificateur //

Enseignante : Qu'est-ce qu'on pourrait dire aussi //

(Après un long silence /l'enseignante répond à la question)

La situation initiale /C'est la même chose//

La verbalisation qui se fait parfois à plusieurs voix contribue à un ancrage sémiotique. L'enseignante privilégie des questions exclusivement référentielles (Dufays, 2009) pour vérifier la compréhension de ce chapitre liminaire sans même faire entendre le texte dans sa manifestation sonore. Ces questions relatives à la situation d'énonciation (*qui ? où ? quand ?*) représentent la composante sémiotique du texte (Dufays, 2009). Nous constatons que la répétition est la plus fréquente dans les reformulations de l'enseignante c'est sans doute un procédé d'amplification pour éviter que les élèves ne donnent des réponses erronées. Ce procédé de reformulation revêt une importance, il

correspond à un souci professionnel d'ajustement et de mise au point de la situation d'énonciation relative à l'histoire. L'enseignante rencontre quelques difficultés à susciter les réponses correctes ce qui la conduit après un long silence à verbaliser la réponse à la question posée. Elle use ainsi de la posture de contre-étayage⁸⁶ (Bucheton, Soulé, 2009) quand ses élèves ont du mal à répondre en témoigne le synopsis ci-dessous.

Enseignante: A quel moment /se déroulent les événements de ce chapitre//

(L'enseignante finit par donner la réponse)

C'est au moment où /c'est après la mort de Bill //Au moment où Jim est en possession de la carte //c'est à ce moment-là /que se passent les événements //A quelle étape du schéma narratif /correspond cette partie //

A quelle étape du schéma narratif/correspond cette partie *(L'enseignante reprend la question une deuxième fois)*

Elève : A l'état initial //

Enseignante : ou bien qu'est- ce qu'on peut dire aussi //

Elève: Élément modificateur //

Enseignante: Qu'est-ce qu'on pourrait dire aussi //

(Après un long silence l'enseignante répond à la question)

La situation initiale /C'est la même chose//

Le texte soumis à la lecture était tout à fait intéressant. Mais l'éviction d'une réelle réflexion sur les enjeux d'un roman d'aventures, sur une approche intersubjective a maintenu l'activité de lecture dans l'identification d'indicateurs de surface (situation d'énonciation, schéma narratif...). Les interactions

⁸⁶- BUCHETON, Dominique & Soulé Yves (2009), Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. Education et Didactique en ligne oct. 2009.

horizontales qu'offrent les cercles de lecture sont totalement absentes dans l'approche de l'enseignante Nadia. Les interactions verticales prennent le dessus et laissent émerger un questionnement exclusivement référentiel. Et, par là l'enseignante s'engage dans la voie de l'application du texte à savoir son évaluation à des fins éthico-pragmatiques (Dufays, 1994).

Ce qui attire notre attention, c'est le geste de répétition, de reformulation qui a l'avantage d'inciter les élèves à la participation en témoigne le synopsis suivant :

Enseignante : Alors à quel moment/quand les événements se sont-ils déroulés ?//

(L'enseignante reformule sa question)

Quand ? le moment ? le temps ?

Les reformulations ont une fonction de structuration des connaissances. Cet ajustement permanent de l'enseignante participe de l'expertise enseignante. A partir de cet épisode, nous constatons une alternance d'auto reformulations: l'enseignante reformule son propre discours et d'hétéro reformulations: l'enseignante ou les élèves reformulent les propos des acteurs (l'enseignante ou les camarades de classe) ; cette reformulation à plusieurs voix permet un ancrage des apprentissages. La reformulation revêt une importance capitale puisqu'elle correspond à une position d'ajustement, à un souci professionnel d'ancrage des connaissances. Sauf que nous identifions dans les conduites discursives que la répétition est la plus fréquente dans les types de reformulations pratiquées par l'enseignante.

2.3 Les postures interprétatives des deux enseignantes :

Les gestes professionnels des deux enseignantes s'écartent visiblement d'une lecture émotionnelle, les interactions exclusivement verticales n'offrent pas la possibilité aux élèves d'interagir entre pairs, de libérer leurs ressentis comme le préconise Umberto Eco qui considère que la «*coopération interprétative*» est riche en expériences intersubjectives. Dans le même sens, Todorov parle d'une forme d'intériorisation co-participative dans l'actualisation du texte. Ce qui explique que les gestes professionnels des enseignantes sont ancrés dans une conception traditionnelle où le jeu de questions-réponses est dominant. Dans la majorité des cas, les questions sont exclusivement référentielles, tout l'aspect subjectif est écarté. Irwin disait (1986) que «*Très souvent l'enseignement de la compréhension en lecture est limité aux questions et le seul « feed-back » donné à l'élève est l'exactitude ou non de sa réponse*». En somme, nous avons pu remarquer que les interactions verticales dominant ne laissant pas aux élèves des moments d'échange, de concertation. Prenons un exemple tiré du synopsis de l'enseignante Nadia.

Enseignante : Où se passent les événements de ce chapitre ?//

Elève : Les événements se passent dans l'auberge //

Enseignante : Très bien à l'auberge /le lieu c'est l'auberge //

Les gestes d'étude des élèves sont en quelque sorte conditionnés par l'approche trop techniciste (Todorov, 2007) des enseignantes. Aucune question subjective n'agrément le questionnement de l'enseignante pour connaître par exemple l'avis des élèves concernant le parcours de l'auteur. Des questions subjectives auraient permis comme le souligne Goigoux (1993) d'inciter le lecteur à «*Raisonnement, associer des informations, élaborer, déduire, construire, imaginer, avoir recours à ses connaissances*». Le terme référentiel renvoie aux questions littérales qui visent exclusivement à vérifier la mémorisation des

informations explicites, présentes dans le texte. En fin de compte, les postures des deux enseignantes ne sont pas propices à l'émergence d'une communauté discursive.

3. Deuxième étape de la recherche heuristique: Le chassé-croisé

L'étape précédente, nous a insufflé l'idée de proposer à ces deux enseignantes : Samira et Nadia d'expérimenter un chassé-croisé. Après les avoir vues à l'œuvre avec leurs propres classes , nous leur avons demandé de permuter leur classe et de dispenser un même texte de lecture aux classes de 3^{ème} ; le but étant de comparer les gestes professionnels des enseignantes expérimentées selon les approches de (Bucheton, Ronveaux, Chevallard, schneuly, Kaufmann, Audigier, Le Pellec...) à partir d'une approche comparatiste (Durkheim), l'agir professionnel des enseignantes et l'agir des élèves : les gestes d'étude (Bucheton , Soulé, 2009)⁸⁷ lors du chassé-croisé afin d'identifier ce qui a pu changer dans les postures des deux enseignantes, dans leur interaction pendant leur prestation et les réactions des sujets-lecteurs face au changement sachant que toutes les deux ont affaire au public de l'autre.

Analyse de l'observable :

3.1 Episode du Chassé-croisé effectué par l'enseignante Samira:

Visiblement Samira prend du temps à rétablir l'atmosphère, elle exige un emplacement précis pour certains élèves pour éventuellement éviter les débordements. L'onomatopée « Chut » devient récurrente avec ce groupe classe cela se comprend puisque ce ne sont pas ses élèves. Comme nous l'avons précisé précédemment, le chassé-croisé consiste en une permutation des groupes classes des deux enseignantes Samira et Nadia. Samira adopte une posture de contrôle constante durant toute la séance. L'autorité bienveillante de

⁸⁷- BUCHETON, Dominique & Soulé Yves (2009), Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. P29-48. Education didactique.

l'enseignante se concrétise dès les premiers moments d'interaction. Rétablir l'atmosphère a nécessité un temps et une énergie de la part de l'enseignante en témoigne le synopsis suivant :

« Enseignante : Chut ! Allez les garçons là-bas. J'ai besoin de calme ». Je ne veux pas de commentaire. **Ou encore** : Quand je commence le cours /on ne parle plus// (l'enseignante les met en garde, veut rétablir le silence, le ton devient de plus en plus autoritaire.)

La densité de l'agir de l'enseignant se mesure dès les premiers moments de pilotage de l'atmosphère condition nécessaire pour installer les situations d'enseignement /apprentissage. Par ailleurs, l'enseignante prend la peine de leur expliquer l'expérience que nous entamons ce jour-là pour instaurer un climat de transparence .A ce propos l'enseignante dit :

Chut ! Allez ! /vous êtes prêts !//Aujourd'hui /comme vous le voyez /on va faire une expérience pédagogique /et vous allez être filmés/ durant l'activité de lecture que vous avez l'habitude de voir avec votre professeur. // »

Les gestes de métier (Bucheton, 2001) inscrits dans l'histoire et dans la culture de la profession permettent la mise en place des formes et des genres scolaires, le geste d'écriture de tableau est récurrent, l'enseignante note au tableau la page du texte « Chapitre XX intitulé l'ambassade de John Silver, de L'île au trésor » et précise à chacun la nécessité d'avoir un crayon à la main, ce geste d'étude (Bucheton, 2001) permet un ancrage des apprentissages. Pour cela, elle utilise le non verbal : geste de la main droite pour faire référence à l'utilisation du crayon qui inciterait à une prise de notes ultérieurement en témoigne le synopsis suivant :

« Prenez la page 145 (*l'enseignante note la page au tableau*)

Je ne veux pas de commentaire. //Quand je commence le cours /on ne parle plus// (*l'enseignante les met en garde, veut rétablir le silence, le ton devient de plus en plus autoritaire*)

Vous avez besoin de crayon/ pour travailler avec moi// (*Geste de la main*)

Vous n'avez pas cette habitude //les crayons à la main// (*Geste de la main gauche*)

Crayon /stylo /ça ne pose pas de problème //On ne perd pas beaucoup de temps//

Chut /Allez les garçons là-bas (*difficulté à rétablir l'atmosphère*)

Bien /Nous commençons le cours ? »

L'interaction est visiblement hétéronome puisque la voix, le corps, les postures de l'enseignante et des élèves sont mobilisés lors de la séance et cette hétéronomie sémiotique (*Bucheton, 2000*) renvoie à la notion de multi-agenda de la parole du maître (*Bucheton, 2001*). Dans la médiation langagière, l'enseignante a recours à des gestes de tissage pour amener ses élèves à retrouver la nature des scènes récurrentes dans les films d'action ; pour cela elle s'appuie sur deux références : la première il s'agit d'un rappel des films d'action qu'ils ont dû voir auparavant et la seconde sur la célérité des actions dans un film pour les amener à identifier la première étape du schéma narratif à savoir l'étape initiale. L'intérêt du tissage (*Bucheton, 2001*) est de permettre à l'élève une meilleure compréhension de la difficulté du jour à travers le recours aux connaissances antérieures. Le tissage est dominant dans la médiation langagière suivante :

« **Enseignante** : Très bien /vous avez compris /oui/vous aimez les films d'action parce qu'il y a des scènes de combat /

Votre camarade préfère les scènes de combat /Et c'est le cas de plusieurs /surtout les garçons //(l'enseignante accompagne la parole de geste : geste de

combat, les poings serrés)

Dans les films de combat /comment se passent les actions ?//

Les actions se passent comment (*l'enseignante y répond en usant du non-verbal*)

Elève : les actions se passent très vite //

Enseignante : Très bien /donc les actions sont très rapides //Alors dans le texte narratif /lorsque nous avons un film /ça raconte une histoire // »

Notons que l'enseignante use du verbal et du non verbal dans les médiations langagières. Plus tard, les séances d'auto-confrontation ont permis à l'enseignante de se renseigner sur l'avancée des significations durant sa prestation enregistrée (Bucheton, 2007). Nul doute que cette étape est favorable à l'émergence de la réflexivité chez l'enseignante (Shöon). En somme, la dynamique du cours est imprévisible (Bucheton, 2008), nous avons pu constater que l'enseignante est très souvent amenée à interrompre le cours soit pour ajuster, négocier le sens ou les sens soit pour rétablir l'atmosphère et créer une ambiance propice à l'apprentissage. Cette dynamique interactionnelle asymétrique soit-elle (Vygotski, 1985) se voit en perpétuel changement : les parcours d'étayage et d'échange subissent des modifications en fonction des postures des acteurs, les gestes professionnels de l'enseignante restent singuliers.

3.2 Episode du chassé-croisé de l'enseignante Nadia :

Analyse de l'observable :

Chaque enseignante possède un style singulier. Ainsi, les gestes professionnels de Nadia restent figés car ils sont tellement puissants qu'elle a du mal à s'ajuster à de nouvelles approches. Cette résistance la place parmi « *la communauté fermé d'enseignants* » (*communauté de pratiques de Lave et Wenger, 2001*). Ses gestes constituent ce que Clot (1999) appelle « *le style*

singulier » du professionnel car intimement liés à sa culture professionnelle, à son capital culturel. De ce fait, les gestes professionnels de l'enseignante s'inscrivent dans des genres scolaires que l'enseignante actualise (*la théorie des genres, Bakhtine, 1984*), à travers des routines (*des ethno-méthodes*) puisqu'elle se limite comme nous avons pu le remarquer à une étude de surface du texte : une dominante de questions référentielles pour vérifier le degré de compréhension des élèves et leur implication dans la lecture du texte en témoigne le synopsis suivant :

Enseignante : Vous avez lu/ le chapitre ?//

Que propose Silver au capitaine/ au cas où celui-ci lui donnerait la carte ?//
(*l'enseignante reprend deux autres fois la même question*)

Elèves : Madame, Madame (cinq élèves demandent à répondre à la question sans qu'ils ne soient sollicités, un autre y répond)

Elève : Silver propose au capitaine de lui laisser le choix.

Enseignante : Entre quoi et quoi ?//

Elève : Embarquer /ou rester sur l'île. //

En revanche, les marques de reformulation paraphrastique sont récurrentes, ce geste de reformulation a l'avantage d'encourager les élèves à la participation et à favoriser la co-construction des significations comme le justifie le synopsis suivant :

Enseignante : Faites une phrase /Silver menace....//

Elève : Silver menace le docteur/ de le juger// (*en fait il le menace d'être traduit devant les tribunaux maritimes britanniques*)

Contrairement à Samira, Nadia n'a pas eu besoin de rétablir l'atmosphère, son autorité bienveillante a en quelque sorte rendu aisé le pilotage de la leçon du début, jusqu'à la fin. Les élèves ont adhéré à la rigueur et aux exigences de l'enseignante même si ce n'est pas leur enseignante de l'année en cours.

3.3 Les postures interprétatives des deux enseignantes à l'issue du chassé-croisé :

Dans ce parcours du chassé-croisé, nous comparons l'agir professionnel des deux enseignantes qui ont assuré la gestion d'une même tâche à des groupes différents. Comme l'indique son nom, le chassé-croisé consiste en un changement de groupe classe. La tâche prescrite étant similaire, nous constatons que les médiations ont varié et ont induit des tâches doxiques différentes. En effet, nous constatons une occurrence des types discursifs relevant de l'explication, de la description, de la justification mais l'exploitation du texte par les deux enseignantes reste exclusivement référentielle. Les deux enseignantes privilégient les questions référentielles occultant toute exploitation subjective. Ainsi, l'aspect subjectif est écarté privilégiant ainsi une approche « *Ethico-pragmatique* » (Dufays, 1994). Par ailleurs, les approches des deux enseignantes restent visiblement identiques à celles que nous avons observées précédemment. Le changement de groupe-classe a suscité un changement de postures de la part de l'enseignante Samira en vue de rétablir l'atmosphère et susciter une ambiance favorable à l'apprentissage. Certes, leur geste de reformulation encourage la participation interprétative des élèves ainsi que le geste de tissage (Bucheton, Soulé, 2009) qui a pour but de créer un continuum entre l'ensemble des connaissances acquises. Samira, au cours de sa prestation a incité les élèves à l'usage du crayon à papier. Ce geste d'étude semble important pour mieux ancrer les apprentissages.

A l'issue de ces deux étapes heuristiques, l'analyse des pratiques de classe fait apparaître une conception de la lecture opposée aux théories développées dans la partie théorique. Qu'en est-il du dispositif didactique mis en place par les deux enseignantes ?

4. Troisième étape heuristique : Mise en place du nouveau dispositif didactique

Description du dispositif : Des composantes aux enjeux :

Notre approche se veut d'aborder l'objet d'enseignement du point de vue de l'innovation (Garcia-Debanc, Grandaty, Dolz, Vanhulle) et du recueil des données du dispositif didactique proposé aux enseignantes dont on observe les effets (Garcia-Debanc, Grandaty, Dolz, Vanhulle). Nous souhaitons que cette thèse présente un « Modèle » de la lecture littéraire au collège, nourri du cadre théorique et didactique de la problématisation et nous faisons l'hypothèse que ce Modèle pourrait amener les élèves à une posture de sujet-lecteur autonome pour laquelle devrait tendre tous les lecteurs novices empreinte d'une lecture subjective voire intersubjective donnant libre cours à leurs affects. Cette prise de parole est même au cœur de ce dispositif, elle offre la possibilité au sujet-lecteur immergé dans son cercle de lecture de confronter son opinion avec celles de ses camarades. Les différentes interactions qui s'opèrent entre pairs sont susceptibles d'améliorer les compétences lectorales du sujet-lecteur. Ce va et vient entre participation et distanciation (Dufays, 1994) est favorable au développement des savoirs du sujet-lecteur : ses savoirs savants, savoirs dire et savoirs être en communauté (*communauté interprétative, Fish*). Cette polymodalité a la particularité de motiver davantage les élèves en cours de lecture. Ce dispositif qui prend en compte les théories sélectionnées pourrait nous permettre d'une part de comprendre le cheminement de la pensée subjective du sujet lecteur, son évolution, son « *horizon d'attente* » (Jauss, 1978)

ses entraves à la compréhension, ses différentes interprétations et productions subjectives et sa capacité à acquérir des compétences interprétatives grâce à son implication permanente et d'autre part voir en quoi l'apport de ses pairs, du corpus divers, des postures nouvelles des enseignantes, du questionnement approprié des enseignantes contribuent à changer quelque chose en lui : sa réflexion, la compréhension de lui-même, son épanouissement personnel. Nous nous interrogerons sur l'impact qu'a eu le nouveau dispositif sur les différentes médiations langagières des acteurs, sur leurs différentes réactions durant la mise en place du dispositif. Ce dernier se fixe comme exigence de favoriser l'activité des élèves, leur degré d'engagement dans leur cercle de lecture et les débats interprétatifs est un signe manifeste de leur réussite. Toutes les tâches sont adaptées et à la portée des élèves ce qui implique leur réussite aux différentes sous tâches sélectionnées avec précision (Maurice, 1996). Précisons que le corpus se veut littéraire pour favoriser l'« écart esthétique » (Jauss, 1978) susceptible d'entraîner un « *changement d'horizon* » (Jauss, 1978) chez le sujet-lecteur. Selon Dufays⁸⁸, « *pour atteindre un degré efficient en lecture, l'apprentissage de la lecture littéraire devrait alterner les pratiques de la lecture méthodique et les pratiques de la lecture plurielle* » « *l'épanouissement du sujet-lecteur passe nécessairement par cette diversité qui a un double avantage, l'initier au discernement, à la bonne réflexion ...à la conscience de la polysémie et donc du relatif* ». C'est ce parcours de lecture multimodale qui a l'avantage de libérer, de stimuler l'expression du lecteur. Considérer la lecture sur des supports divers, variés : œuvre romanesque, bande dessinée, adaptation cinématographique, œuvres d'art, musique permettrait de se rapprocher à la multimodalité, c'est ce que nomme Nathalie Lacelle « *Le multitexte* » qui assurerait sans doute un changement d'horizon du sujet-lecteur, signe manifeste de richesse intellectuelle. C'est de ce changement d'horizon dont il est question

⁸⁸- DUFAYS, J.L, Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage Des 14-15 ans, PRATIQUES N 95, septembre 1997.

dans notre dispositif , nous avons tenu à ce que le corpus renferme des œuvres de qualité, considérées comme la garantie de leur survie et de leur richesse. Et toute œuvre s'écartant de ce critère de qualité est une œuvre de « *consommation* » (Jauss, 1975) qui ne permet nullement au sujet-lecteur de remettre en question sa vision esthétique et faire une expérience enrichissante de l'œuvre artistique. En effet, la valeur esthétique voire artistique du texte littéraire est prééminente. Espérant ainsi, mettre en évidence une nette adéquation entre l'apport théorique délimité dans notre recherche et la mise en place du dispositif didactique proposé à cet effet.

4.1 Le parcours de Samira à travers le dispositif :

Analyse de l'observable :

Samira entame l'analyse de la nouvelle réaliste de Guy de Maupassant intitulée « Aux Champs » publiée initialement dans la revue *Le Gaulois* le 31 octobre 1882, puis dans le recueil *Contes de la Bécasse* en 1883. L'étude de cette nouvelle a pour but aussi de s'interroger sur ce qu'est une nouvelle réaliste, sur la critique véhiculée à travers cette nouvelle et enfin sur le regard que porte Guy de Maupassant sur la société du XIX^e qu'il décrit. Nous remarquons que l'enseignante Samira privilégie l'approche contextuelle pour dispenser son cours de lecture littéraire. La phase de « présentification » des corpus (Dufays, 2008, Marlair, 2008) est respectée. Elle entame donc l'étude de la nouvelle « Aux Champs » de Guy de Maupassant en accordant un intérêt particulier à la biographie de l'auteur, au mouvement littéraire de l'époque. Après avoir mis à la disposition des élèves des carnets de lecture préparés par nos soins, l'enseignante leur demande de mener un débat interprétatif à l'issue de la lecture de la biographie de Guy de Maupassant figurant à la page 3, répartis en cercles de lecture, ils sont invités à débattre du contenu biographique pour remplir la fiche de lecture proposée à la page 5. Une mise en commun a permis d'affiner, de corriger la fiche obtenue. La fiche de lecture (Annexe 1) devait renseigner sur

le nom de naissance de l'auteur, son origine, sa date de naissance et de décès, ses différentes activités, la langue d'écriture, le mouvement littéraire et artistique auquel il appartient, les personnes ayant marqué l'auteur, ses œuvres principales. Cette contextualisation est au service d'une meilleure interprétation des choix des topoï dans l'œuvre romanesque. Originaire de la Normandie, l'auteur choisit sa région natale dans l'écriture de la nouvelle ce qui prédispose au caractère réaliste de la nouvelle. L'enseignante ne manquera pas d'y faire allusion en tenant le discours suivant :

Enseignante : Ce n'est pas précis/Alors que dans la nouvelle c'est précis/Est-ce qu'il y a une indication de lieu /de temps /une indication de temps//Dans la biographie vous avez dit /de quelle région parle-t-il dans la nouvelle//

Elève : De la Normandie (travail de tissage)

Enseignante : De la Normandie/Pourquoi /

Elève : Parce qu'il est originaire//

Enseignante : Parce qu'il est originaire de cette région/

Ensuite, elle entame l'étude de la nouvelle Aux Champs de Guy de Maupassant en demandant aux élèves d'en faire une lecture silencieuse qui a duré 12 minutes/38 secondes. En raison de la longueur de la nouvelle, l'enseignante ne procède pas à une lecture magistrale. Puis, elle débute l'analyse de la nouvelle par des questions relatives à la situation d'énonciation (qui ? où ? quand ?) qui représentent la composante sémiotique du texte (Dufays, 2009) après avoir précisé la première publication de la nouvelle ainsi que la dédicace :

Enseignante : A titre d'information, /Aux Champs a été publiée initialement dans la revue le Gaulois /du 31 octobre 1882/puis dans le recueil Contes de la Bécasse en 1883 //

Aux Champs par Guy de Maupassant / à Octave Mirbeau / il écrit à Octave

Mirbeau // En amont, l'enseignante note au tableau les différentes tâches à accomplir lors de cette séance de lecture littéraire:

1/ Relever des informations à partir de la biographie.

2/ Lire une nouvelle « Aux Champs » de Guy de Maupassant.

3/ Remplir une fiche de lecture.

Puis, elle entame le questionnement en s'arrêtant sur des éléments pertinents qui justifient de l'aspect réaliste de la nouvelle telle que les précisions : « petite ville de bains » « station d'eau de Rolleport ».

Elève : L'histoire se passe au pied d'une colline//

Enseignante : Au pied d'une colline/donc c'est précis//

Elève : Proche d'une petite ville de bains//

Enseignante : Proche d'une petite ville de bains/est-ce qu'il y a d'autres indications de lieu /Regardez attentivement// (*l'enseignante procède à des reformulations*)

Elève : Les chaumières sont à côté d'une station d'eau de Rolleport.

Tout au long de la séance, l'enseignante veille à s'assurer de la compréhension du lexique. Ainsi, elle fait un usage fréquent du traitement lexical notamment quand elle veut les amener à caractériser Charlot. La chute de la nouvelle crée un effet d'étonnement voire de mécontentement des élèves à propos du personnage Charlot Tuvache. Pour mieux ancrer leurs réactions, l'enseignante utilise le geste de métier (Bucheton, 2009) : l'écriture au tableau en témoigne les synopsis suivants :

Enseignante : (*l'enseignante note au tableau : Charlot est ingrat, n'est pas reconnaissant, impoli, insolent*)

Elève : Mal éduqué//

Elève : Impoli//

Un travail de tissage (Bucheton, 2009) permet aux élèves de tisser des liens avec la phase de contextualisation (étude de la biographie) et celle de la nouvelle. Au cours de l'analyse intra textuelle, l'enseignante veille à demander des justifications extraites de la nouvelle.

Enseignante : Mais ils mènent une vie vraiment pauvre /et misérable, très modeste//

Montrez- moi les éléments/ qui montrent cette misère//

Elève : Les deux paysans durent besogner/ sur une terre inféconde /pour élever tous leurs petits //

Ce qui attire notre attention, c'est le geste de répétition, de reformulation qui a l'avantage d'inciter les élèves à la participation interprétative. Ce geste de reformulation est un procédé d'amplification qui permet un meilleur ancrage des apprentissages en témoigne les synopsis suivants et la transcription du corpus en annexe 10.

Enseignante : Ce n'est pas précis/Alors que dans la nouvelle c'est précis/Est-ce qu'il y a une indication de lieu /de temps /une indication de temps//Dans la biographie vous avez dit /de quelle région parle-t-il dans la nouvelle//

Elève : De la Normandie (travail de tissage)

Enseignante : De la Normandie/Pourquoi /

Elève : Parce qu'il est originaire//

Enseignante : Parce qu'il est originaire de cette région/donc ça se passe à la même époque/Il a vécu à quelle époque//

Élèves :(Réponse collective) *plusieurs élèves répondent tous à la fois*) le XIX siècle//

Enseignante : ça se passe à la même époque /où l'auteur a vécu au XIX^e siècle//

Puisque c'est un auteur réaliste//Il parle de son époque /il raconte son époque le XIX siècle//

Elève : Les personnages de cette nouvelle sont : la famille Tuvache/la famille Vallin/le couple les d'Hubières)

Enseignante : les personnages principaux /on les reprend/il y a trois familles/alors famille.

Elève : La famille Tuvache/la famille Vallin et les d'Hubières.

Ces médiations langagières nous renseignent aussi sur l'éthos professionnel de l'enseignante (Jorro ; 2008) pour rendre explicite la manière dont « *le métier est entré dans l'individu* » comme le souligne Clot (2008). Les gestes de guidage de l'enseignante permettent d'aboutir à des significations partagées. Très vite des interactions horizontales l'emportent sur les interactions verticales qui créent

une ambiance propice de partage d'opinions au sein des cercles de lecture. Les questions de départ de l'enseignante permettent de libérer le ressenti, les avis des élèves concernant le personnage Charlot de la nouvelle. La prise en compte de la dimension subjective permet de faire émerger le ressenti, les réactions des élèves. Annie Rouxel & Gérard Langlade⁸⁹ précisent qu'il faut : « *prendre en compte les expériences subjectives des lecteurs qu'ils soient élèves, enseignants ou écrivains-s'impose en effet pour redonner du sens à un enseignement de la littérature qui se limite trop souvent à l'acquisition d'objets de savoir et de compétences formelles ou modélisables* ».

La mise en place du dispositif didactique a donc permis de libérer le ressenti des élèves en témoigne le synopsis suivant :

« **Enseignante** : Alors comment avez-vous trouvé la réaction charlot/Chut/ça y est/Maintenant /si vous étiez à sa place comment vous auriez réagi Chaimae//

Elève Chaimae : Si j'étais à la place de Charlot/je vais sentir un peu de jalousie/ mais je ne vais pas se comporter/ avec violence/ avec mes parents//

Enseignante : Je vais respecter mes parents/ donc je vais être /un peu jaloux /mais pas au point /d'insulter mes parents/chut//

Elève : Et si j'avais /un avis à donner /je pense que Charlot /est un garçon reconnaissant//

Enseignante : Reconnaisant//

Elèves : Non Madame/Il est ingrat//*(les réponses par la négation fusent de la part des élèves, il semble que l'élève se soit trompé d'adjectif)*

Enseignante : *(l'enseignante note au tableau : Charlot est ingrat, n'est pas reconnaissant, impoli, insolent)*

⁸⁹- ROUXEL Annie & LANGLADE, Gérard, Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature, P13, 2004, PUR (Réseau des Universités Ouest Atlantique).

Elève : Mal éduqué//

Elève : Impoli//

Enseignante : Et sa réaction /comment vous la trouvez//

Elève : Inacceptable//

Enseignante : C'est une réaction inadmissible/Alors qu'est-ce qui est inacceptable/dans sa réaction/ son ingratitude et aussi sa violence /donc il est aussi violent// (l'enseignante rajoute mot violent au tableau)

Donnez-moi un synonyme de violent//

Elève : Agressif//

Enseignante : Le comportement comment est-il//

Elève : Mal//

Enseignante : Inacceptable/inadmissible/indigne d'un enfant envers ses parents// »

Pour s'assurer que chaque élève est impliqué dans le débat interprétatif, l'enseignante fait des allers-retours et répond aux éventuelles interrogations de ses élèves. Elle rétablit l'atmosphère (Bucheton, 2009) pour maintenir une ambiance propice aux apprentissages.

Enseignante : Alors comment avez-vous trouvé la réaction charlot/Chut/ça y est/Maintenant /si vous étiez à sa place comment vous auriez réagi Chaimae//

Elève Chaimae : Si j'étais à la place de Charlot/je vais sentir un peu de jalousie/ mais je ne vais pas se comporter/ avec violence/ avec mes parents//

Enseignante : Je vais respecter mes parents/ donc je vais être /un peu jaloux /mais pas au point /d'insulter mes parents/Chut//

4.2 Parcours de Nadia :

Rappelons que le dispositif didactique mis en place est le même pour les deux enseignantes, nous décrivons deux autres activités issues du dispositif menées par l'enseignante Nadia. Dans un souci de diversification, nous pensons qu'il est plutôt intéressant de parcourir les différents supports proposés d'autant plus qu'ils tiennent compte de l'interdisciplinarité, les objets à enseigner appartiennent à différents domaines : Arts plastiques, cinéma, littérature comme nous l'avons souligné, nous avons opté pour un parcours de lecture multimodale, une approche transtextuelle (Dufays) qui a l'avantage d'assurer l'accès au sens et améliorer les performances lectorales du sujet-lecteur. Dans un premier lieu, il s'agit d'une activité qui se fixe comme objectif d'établir une comparaison entre l'œuvre romanesque « Aux Champs » de Guy de Maupassant et son adaptation cinématographique dont le réalisateur est Olivier Schatzky. Le carnet de lecture qui leur a été distribué au début de l'expérimentation comporte le CD de l'adaptation cinématographique, un lien leur a été aussi proposé pour voir le film à la maison s'ils ont internet.

La question de départ : discutée au sein de chaque cercle de lecture (carnet de lecture page 16) : Le réalisateur du film a-t-il, oui ou non, été fidèle à l'œuvre romanesque de Guy de Maupassant « Aux Champs » ?

L'enseignante Nadia entame un travail de mise en commun après avoir laissé suffisamment de temps aux élèves de débattre sur la consigne proposée au sein de leur cercle de lecture. Il s'agissait d'établir une comparaison entre l'œuvre romanesque et cinématographique. Dans le cadre du débat interprétatif, l'enseignante reformule la consigne et les incite à rendre compte de leurs réponses. Cette étape de préparation correspond au travail d'« *interprétation coopérative* » théorisé par Umberto Eco (1985). Les élèves n'ont pas manqué de remarquer plusieurs ajouts au niveau de l'adaptation filmique sans doute le réalisateur veut que la fin paraisse dramatique. Notons par exemple, le suicide

de Mme Tuvache et la découverte de son corps par son fils Charlot dans un état d'ébriété. En conclusion, les élèves n'ont pas manqué de préciser que le film est relativement fidèle au récit même si des ajouts le transforment un peu. Nul doute que cette « *interprétation coopérative* » (Eco, 1985) a permis de libérer le ressenti des élèves et de les initier à extérioriser leur subjectivité. Au sein de leur cercle de lecture, les élèves sont amenés à verbaliser leur réception des textes, à formuler leur compréhension et à interpréter par leurs propres mots. Pour J.L Dufays interpréter un texte « *C'est le compléter, l'approfondir, enrichir la première signification qui en a été dégagée, et produire ainsi une signification au second degré* ». La mise en commun des différentes interprétations des textes conduit à une forme d'intériorisation du langage écrit et littéraire.

Parcours de Nadia au cours du débat interprétatif se rapportant à l'œuvre d'art : Les Paysans de Flagey, 1850, exposée au Musée des Beaux -Arts et d'Archéologie de Besançon. (Carnet de lecture pages 20&21)

Après avoir terminé l'activité précédente, l'enseignante enchaîne sur l'étude de l'œuvre d'art : Les Paysans de Flagey.

Cette œuvre d'art a offert la possibilité de discuter différents champs de savoirs : champs artistique, esthétique, littéraire ; elle a l'avantage de véhiculer des registres sémiotiques pluriels. A l'aide de questions ouvertes ou subjectives, l'enseignante engage les élèves dans la construction de significations mêlant les arts, l'esthétique et la littérature. L'image a l'avantage de libérer la parole et de compléter le texte écrit, elle joue le rôle de « *médiation du texte écrit* » (Grossmann, 1996, p .96). Les élèves n'ont pas manqué de tisser des liens avec l'œuvre picturale et les autres œuvres étudiées précédemment : romanesques, cinématographiques. Un travail de tissage s'est opéré pour enrichir les savoirs

culturel, artistique et littéraire des élèves ce qui prédispose à un changement d'horizon (Jauss, 1978) en témoigne le synopsis suivant :

« **Enseignante** : Ce tableau représente /la misère des paysans qui vont à leur travail // (*l'enseignante reformule la réponse du groupe*)

Elève : Ce tableau représente/ la misère des paysans de Flagey/ qui souffrent de la pauvreté //

Enseignante : Vas-y-toi !

Elève : le tableau présente (*il est interrompu par l'enseignante pour une correction*)

Enseignante : Le tableau représente ...

Elève : le tableau représente les paysans de Flagey avec leurs animaux qui souffrent de la pauvreté, de la famine //

Enseignante : A quel passage de la nouvelle ou de l'adaptation cinématographique/ vous fait penser ce tableau /? Et pourquoi ?/ On commence par ce groupe (*l'enseignante désigne du doigt le cercle de lecture pour le solliciter à y répondre*)

Elève :(représentant *du cercle de lecture*) : Il me fait penser à la situation initiale dans le roman et dans le film /dans le retour en arrière /quand Charlot raconte parce que/ (*interrompu par l'enseignante*) »

En dépit des gestes figés de Nadia, le dispositif didactique oriente le travail de l'enseignante vers un parcours de tâches subjectives et intersubjectives concrétisé par un questionnement approprié à cet effet, mettant la parole des élèves au cœur même du dispositif (cf l'étude comparative des œuvres romanesque et cinématographique) puisque celui-ci véhicule « *d'innombrables messages d'ordre symbolique ou non, d'ordre moral , psychologique , culturel, idéologique, de connaissance générale* » (Ponti & Petignat, 1999, P.16).

4.3 Bilan à l'issue de la mise en place du dispositif didactique :

La mise en place de dispositif didactique a permis de constater que les interactions horizontales ont permis de libérer la parole des élèves. Les enseignantes aussi ont pu remettre en question leurs pratiques de classe à travers une pratique réflexive (Shöon, 1994) grâce à une posture épistémologique en témoignent les auto-confrontations effectuées lors de cette expérimentation. Ces dernières ont permis aux deux enseignantes de prendre conscience du développement de leur savoir professionnel dans l'action et de la modification de leurs savoirs pratiques. Cette réflexion-sur-l'action à travers l'auto-confrontation simple incluant le chercheur, l'enseignant et l'objet de la situation d'enseignement-apprentissage se présente sous forme d'enregistrement vidéo. Cette auto-confrontation aurait pu être croisée ce qui aurait favorisé la participation et l'échange des pairs. Mais faute de disponibilité des enseignantes nous n'avons pas pu réaliser des auto-confrontations croisées. Nul doute que cet échange est favorable *au rétablissement de la continuité de l'expérience*, comme l'exprimait Dewey. Il s'avère que le concept de *Communauté de pratique* (Lave et Wenger 1991 ; Wenger, 1998) doit être pris en compte pour susciter la réussite de l'intervention éducative même si ces habitudes de collaboration ne sont quasi inexistantes dans le contexte éducatif marocain. Construire une identité professionnelle suppose accorder de l'importance à l'analyse réflexive, comme l'avancent ici Doyle (1990) & Lang (1996) : « *La construction de la professionnalité doit à la fois prendre en compte cette spécificité de la formation pratique (...) et, outre les savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques, s'ouvrir à de nouveaux champs de connaissance, développer un habitus réflexif, en s'appuyant sur des dispositifs d'analyse des pratiques, permettre le contrôle de son implication personnelle dans une relation, prendre en compte la dimension collective de l'exercice professionnel, mais aussi faire place à une formation éthique dans la réflexion* ». (P24)

La mise en place du dispositif, nous a permis de constater que l'interprétation extratextuelle exclue des deux étapes heuristiques fait son apparition et se concrétise à travers les débats interprétatifs réalisés au sein des cercles de lecture. Les questions subjectives contenues dans le carnet de lecture touchant à la sensibilité du lecteur sont omniprésentes en témoignent les synopsis suivants :

Enseignante : Alors maintenant /Si vous étiez à sa place /comment vous auriez réagi ?//

Elèves : Madame/Madame//

Enseignante : Chaïma !

Elève (Chaïma) : Si j'étais à la place de Charlot /Je vais sentir un peu de jalousie /mais je ne vais pas se comporter avec violence avec mes parents//

Enseignante : A quel passage de la nouvelle ou de l'adaptation cinématographique/ vous fait penser ce tableau /? Et pourquoi ?/On commence par ce groupe (l'enseignante désigne du doigt le cercle de lecture pour le solliciter à y répondre)

Elève (représentant du cercle de lecture) : Il me fait penser à la situation initiale dans le roman et dans le film /dans le retour en arrière /quand Charlot raconte parce que/ (*interrompu par l'enseignante*)

La séance de lecture littéraire ne se limite plus à une compréhension exclusivement intratextuelle mais elle vise l'interprétation la plus subjective, celle qui se rapproche le plus de l'interprétation Coopérative (Eco, 1992) et de celle de J-L.Dufays (1994) : *la conformité aux stéréotypes les plus partagés*. Orientées par les prescriptions du carnet de lecture, les deux enseignantes incitent leurs élèves à une coopération interprétative favorisant ainsi la compréhension et l'interprétation du corpus littéraire contenu dans le dispositif

didactique. Les deux étapes heuristiques précédentes ont bien montré que les deux enseignantes procédaient différemment, une utilisation du texte à *des fins éthico-pragmatiques* ; leurs séances de lecture se limitaient à « *L'application* » du texte, à son évaluation à *des fins éthico-pragmatiques* (Dufays, 1994) écartant ainsi les vertus d'une évaluation esthétique, émotionnelle, historique. Le corpus proposé dans ce dispositif est d'essence littéraire, artistique : Œuvre romanesque : « Aux Champs » de Guy de Maupassant, l'adaptation cinématographique de cette œuvre romanesque réalisée par Olivier Schatzk, les œuvres picturales : les Glaneuses de Jean-François Millet, Les Paysans de Flagey de Gustave Courbet, un texte poétique extrait du recueil le Spleen de Paris, « le Joujou du Pauvre » de Charles Baudelaire et une planche de bande dessinée de Michel Pierret parue dans la collection Je Bouquine, N135, mai 1999 relative à la nouvelle « Aux Champs » de Guy de Maupassant. Cette multimodalité offre un meilleur ancrage des connaissances, une meilleure compréhension et interprétation des supports proposés. Nous avons tenu à ce que le corpus soit littéraire car il offre la possibilité au sujet-lecteur de remettre en question son comportement humain à travers les expériences des personnages romanesques comme le précise Antoine Compagnon⁹⁰ « *Selon le modèle humaniste, il y a une connaissance du monde et des hommes qui nous vient de l'expérience (peut-être pas seulement de celle-ci, mais principalement de celle-ci), une connaissance que seule (ou presque seule) l'expérience littéraire nous procure* ».

Soumia El Harmassi⁹¹, éminent professeur en Sciences de L'Education souligne à ce propos la nécessité d'un corpus littéraire « *L'éviction de la littérature au profit des « documents authentiques » est, à ce propos, un exemple significatif. Elle fut justifiée au nom d'un argument anthropologique diffus : la*

⁹⁰- Compagnon, Antoine (1998), Le démon de la théorie, Littérature et sens commun, Editions du Seuil, P37.

⁹¹- El HARMASSI Soumaya, L'Enseignement du français au Maroc, trêve de relativisme culturel, Tréma en ligne (2008) mis en ligne en 2010; <http://trema.revue.org/155>.

substance culturelle des textes serait trop éloignée des représentations des élèves et entraverait, de ce fait, la maîtrise de la langue. Le même motif sert désormais un choix strictement contraire : le retour de la littérature garantit une meilleure maîtrise de la langue...». Il devient urgent de repenser nos programmes pour pouvoir organiser l'enseignement apprentissage de la lecture autour des textes littéraires, de supports cinématographiques, théâtraux, artistiques. La mission de l'enseignant est de faire éprouver l'expérience du littéraire plus que de se limiter à faire de l'analyse de textes. Ainsi, l'objet littéraire est mis en valeur à travers les tâches didactiques réalisées au sein des cercles de lecture. Ces tâches qui renvoient aussi à la subjectivité du sujet-lecteur permettent aussi de tisser des liens avec les autres composantes du corpus. L'analyse de ce dispositif a porté sur l'espace langagier composé de conduites discursives et d'interactions collectives qui se sont installées au moment où les deux enseignantes ont rompu avec le schéma traditionnellement connu du jeu « Question-réponse ».

Cette part de subjectivité du sujet-lecteur a émergé grâce à la mise en place du nouveau dispositif, ce qui a permis à chacun d'interpréter et de faire part de son opinion, de son avis lors des médiations langagières réalisées au sein des cercles de lecture. Nous avons pu relever ici quelques exemples de réponses issus des carnets de lecture des élèves qui ont participé à cette expérimentation. Pour des raisons de transparence, nous reprenons fidèlement les réponses des élèves notées sur leur carnet de lecture Cf Annexe 8 : carnets de lecture des élèves, scannés.

Pour la consigne : Rédiger un commentaire personnel sur cette histoire en donnant votre avis sur l'attitude des personnages, sur les valeurs défendues par chaque couple. N'oubliez pas de dire pour qui vous prenez parti.

Nous avons obtenu les réponses suivantes :

« Je prends parti avec les Tuvaches parce que ils n'ont pas vendu leur fils »

« Mon avis personnel, je peux me permettre de dire que j'aime trop cette nouvelle parce qu'elle est réelle et je vois qu'il y a un couple riche et deux couples pauvres .Ils ont un statut opposé. »

En ce qui concerne l'étude de l'œuvre d'Art Des Glaneuses de Jean-François Millet, les élèves avaient comme tâche de faire un commentaire libre du tableau.

Rappel de la consigne : Dites quelles sont vos impressions sur cette œuvre, pensez-vous qu'elle soit en adéquation avec les œuvres romanesque et cinématographique que vous avez eues l'occasion d'étudier en cours ?

Nous avons obtenu les réponses suivantes :

« Je vois que cette œuvre picturale représente Des Glaneuses qui travaillent dur sur la terre et cela me fait penser à la famille Vallin et la famille Tuvache. Je vois aussi que cette œuvre picturale est réelle et je suis basée sur l'aspect vestimentaire et la terre infertile. »

Autre réponse :

« J'aime beaucoup cette œuvre picturale parce qu'il est réaliste et il me fait penser tout de suite au roman « Aux Champs » et le début de retour en arrière que Charlot a fait c'est une jolie œuvre picturale .Il exprime vraiment la misère et la pauvreté de ces femmes vacant dans les champs

L'étude du texte poétique le joujou du pauvre de Charles Baudelaire a fait émerger des réflexions subjectives telles que :

« J'aime beaucoup ce poème car il met en évidence la différence sociale entre

l'enfant riche et l'enfant pauvre et je l'aime aussi parce que Baudelaire choisit de beaux expressions comme « Un château frappé par le soleil d'été »

L'étude comparative deux œuvres romanesque et cinématographique a suscité des réflexions subjectives.

Rappel de la consigne : A vous maintenant de rédiger votre commentaire sur l'étude comparative que vous avez longuement discutée avec vos pairs au sein de votre cercle de lecture.

Exemple de réponse : (Transcription fidèle de l'élève)

« Je vois que cette nouvelle nous importe beaucoup d'informations d'une part dans la réalité des personnages d'autre part il nous fait comprendre que ce n'est pas important d'être riche mais il faut être fière même si on est pauvre. Ce qui est intéressant dans le roman c'est la fierté de la maman de Charlot même si elle est pauvre elle n'a pas choisi son enfant pour l'argent par contre la maman de Jean elle a vendu son petit enfant pour l'argent et aussi pour son avenir. La maman de Charlot a exprimé des sentiments comme la fierté, l'amour et l'adémité ». (le dernier mot c'est peut-être l'amitié) ».

Nous venons de voir que le carnet de lecture joue aussi le rôle d'aide à une trace écrite intermédiaire, un écrit réflexif qui a permis d'affiner davantage la compréhension et l'interprétation des textes du corpus. Ce dispositif innovant associe aussi des activités d'écriture personnelle qui favorisent l'acquisition des dimensions argumentative, affective, symbolique de la lecture. Par ailleurs, les cercles de lecture offrent l'opportunité aux sujets-lecteurs d'interagir, de libérer leurs ressentis, affiner leur interprétation du corpus, d'aller jusqu'au bout de leurs réflexions pour mieux comprendre les enjeux et l'implicite de chaque support. Dans sa dimension pragmatique, ces interactions orales collectives révèlent des concepts d'étayage et du lâcher-prise élaborés par Bruner (1983). Cet espace de sémiotisation s'élabore et se construit en classe dans la durée .Ce

qui revient à affirmer l'utilité d'inventorier les organisateurs de la pratique enseignante pouvant faire objet de la formation initiale. Cet espace pourrait être efficient à condition qu'il s'accompagne d'une construction d'une expertise professionnelle. Rappelons que ces conduites langagières sont des objets complexes, elles ne peuvent se comprendre et s'interpréter que par l'analyse des pratiques de classe.

4.4 Les auto-confrontations à l'issue de la mise en place du dispositif pédagogique :

A l'issue de cette expérimentation, nous avons effectué des auto-confrontations avec les deux enseignantes. Visiblement, les deux s'accordent à dire que ce dispositif didactique a permis aux élèves d'être acteurs et responsables de leur apprentissage, leur implication permanente au sein des cercles de lecture et dans les débats interprétatifs a contribué à affiner leur compréhension et interprétation du corpus proposé. Nadia a mis l'accent sur le fait que ce dispositif a permis aux élèves d'être acteurs de leur apprentissage. « */Là ce sont eux qui dégagent le sens et beaucoup de choses /Tout vient d'eux et voilà et c'est très bien //* ». Quant à Samira, elle a renchéri en soulignant « *l'engagement* » des élèves dans le projet qui s'accompagne sans doute d'un engagement de l'administration pour mettre en place tous les moyens pour améliorer la qualité de l'enseignement par la mise en œuvre d'approches innovantes et asseoir les compétences lectorales des élèves sur des bases solides et qualifiantes. De même, les élèves ont apprécié cette nouvelle façon de faire, ceux qui ont participé aux entretiens précisent avoir tiré profit de cette expérimentation. A ce propos, nous sommes restée bouche bée quand un élève a parlé de professionnalisme « *c'est un travail de professionnel* » dit-il. Nous retenons de cette expérimentation que dès que l'enseignant rompt avec le schéma traditionnel du jeu « *Question-réponse* », la communication collective s'établit par le biais de cercles de lecture au sein de dispositifs d'atelier.

CINQUIEME PARTIE

Bilan général

1- Synthèse des résultats :

1.1 Point de départ : Rappel :

L'accompagnement de nos étudiants en stage dans les établissements d'accueil collégiaux nous a incitée à conduire une recherche sur l'analyse des pratiques de deux enseignantes expérimentées à propos de la lecture littéraire en classe de 9^{ème}. Pour que se concrétise cette recherche empirique, il a fallu effectuer des enregistrements vidéo avant et durant la mise en place du dispositif didactique. Les approches de notre analyse étant qualitative et comparative, nous avons cherché à dégager les variables du système didactique de deux enseignantes. Tous les paramètres nous ont intéressée : les objets à enseigner, les objets enseignés et ce à travers *les narrations de cours d'action*, les auto-confrontations des enseignantes et des élèves avant et après la mise en place du dispositif didactique. Certes, il s'avère que nous avons privilégié le pôle enseignant dans la première partie de la recherche reste que l'acteur de l'apprentissage qui est l'élève est déterminante, pour cela nous lui avons accordé une place prééminente dans l'élaboration et la mise en place du dispositif didactique. Ce choix nous semble pertinent car il est en nette adéquation avec les changements de postures, de gestes professionnels et d'étude des élèves dans la mise en œuvre du dispositif didactique.

Notre problématique est la suivante : Comment l'analyse des pratiques de classe pourrait-elle nous éclairer sur l'agir des acteurs? Comment les gestes professionnels des enseignants pourraient-ils favoriser la compréhension et l'interprétation des textes de lecture littéraire chez les élèves ? Dans le souci de former des sujets-lecteurs autonomes, l'analyse des pratiques de classe semble être un processus incontournable : elle permet à tout enseignant de se remettre en question, d'ajuster, de réguler son enseignement apprentissage afin d'atteindre le professionnalisme voire l'expertise escomptée. Notre tâche de

formatrice nous a incitée à problématiser conjointement notre agir professionnel quant à l'animation du module P.G.E Lecture (planification, Gestion/Animation, Evaluation) selon une approche praxéologique : mettre en œuvre une programmation de ce module qui permettrait de mettre en synergie les savoirs épistémologiques et théoriques relatifs à ce module.

1.2 Bilan des questions et hypothèses de notre recherche :

A l'issue de cette étude, nous comptons revenir sur les questions et hypothèses de recherche pour les confronter aux éléments de théorisation que nous avons mis en synergie pour conduire à bon escient la dimension exploratoire de notre recherche.

a- Comment les enseignants auxquels nous avons assisté mènent-ils leurs séances de lecture ? Comment se concrétisent les différentes interactions ? quels sont leurs gestes de métier, leurs gestes professionnels, leurs postures ? Varient-ils ou non ? Et pourquoi ? Est-il possible à travers les activités de lecture d'identifier les savoirs et les gestes professionnels des deux enseignantes notamment les gestes de l'étayage et de tissage dans le contexte de l'enseignement de la lecture ?

La narration des cours d'action nous a réellement éclairée sur le genre professionnel des deux enseignantes impliquées dans notre recherche. Avant la mise en place du dispositif didactique, les gestes professionnels des deux enseignantes ne s'écartaient pas de la conception traditionnelle où le jeu de questions-réponses est dominant. Dans la majorité des cas, les questions sont exclusivement référentielles, tout l'aspect subjectif est écarté. Les interactions verticales dominant ne laissant pas aux élèves des moments d'échange, de concertation et d'interprétation subjective des textes à lire. Visiblement, les postures des deux enseignantes s'écartent d'une lecture émotionnelle, les interactions exclusivement verticales n'offrent pas la possibilité aux élèves

d'interagir entre pairs, de libérer leurs ressentis comme le préconise Umberto Eco qui considère que la « *coopération interprétative* » est riche en expériences intersubjectives.

b- Comment à travers une approche comparatiste préconisée par Durkheim, Sensevy et Bouchard pourrait-on identifier les styles professionnels ? Le degré de compréhension et d'interprétation des élèves ? Identifier aussi les postures et les gestes professionnels susceptibles de freiner les performances lectorales des élèves ?

Tout au long de notre investigation, notre approche a été purement comparatiste. Nous avons pu décrire, comparer et analyser l'agir des deux enseignantes ainsi que les gestes d'étude des élèves avant et durant la mise en place du dispositif didactique. Les données comparatives semblent mettre en évidence des différences dans l'agir des deux enseignantes, dans leurs gestes professionnels. Ne connaissant pas les enjeux théoriques qui sous-tendent les recherches actuelles en didactique de la lecture littéraire, elles se limitaient à une appréhension des textes à des fins « Ethico-pragmatiques » (Dufays, 1994). Sauf que le nouveau dispositif leur a permis de prendre du recul par rapport à leurs gestes professionnels en mettant la subjectivité des élèves au cœur des médiations langagières au sein des cercles de lecture. Ainsi, le lâcher-prise des enseignantes lors de la mise en place du dispositif innovant a permis de libérer la parole des élèves, de confronter leur point de vue avec celui de leurs pairs, d'affiner leur interprétation des textes et supports proposés. Ces résultats nous incitent à une sérieuse réflexion sur la nécessaire formation des enseignants qui prendraient en compte une forme de réflexivité de leurs gestes professionnels.

c- Le dispositif didactique mis en place permet-il de remettre en question le questionnement des enseignants (qui était jusque-là exclusivement référentiel), l'« écart esthétique » (Jauss, 1978) est-il inhérent aux corpus proposés, ces derniers favorisent-ils un changement d'horizon d'attente chez le sujet-lecteur (Jauss, 1978) ? Ce dispositif remet-il en question les modalités de travail pour amener les sujets-lecteurs à devenir des lecteurs autonomes capables de faire des interprétations subjectives à travers les différentes possibilités d'interaction ? (coopération interprétative, Eco, 1985).

Comme nous avons pu le constater lors de la mise en place du dispositif didactique, les séances de lecture ne se limitent plus à une compréhension exclusivement intra textuelle mais elles visent l'interprétation la plus subjective, celle qui se rapproche le plus de l'interprétation coopérative (Eco, 1992) et de celle de J-L.Dufays (1994) : *la conformité aux stéréotypes les plus partagés*. Orientées par les prescriptions du carnet de lecture, les deux enseignantes incitent leurs élèves à une coopération interprétative favorisant ainsi la compréhension et l'interprétation du corpus littéraire contenu dans le dispositif didactique. L'ancrage littéraire dans le choix des supports a fortement initié les élèves à la formation de sujets-lecteurs. En effet, la mise en place de dispositif didactique a permis de défendre la position de Gérard Langlade (et al.) qui insiste sur la dimension subjective du lecteur en lecture littéraire. Force est de constater que les interactions horizontales ont permis de libérer la parole des élèves entre eux. Leur posture participative leur a permis de mieux percevoir la signification des supports. Cette posture active les incite dorénavant à mettre en scène leur subjectivité et à confronter leur expérience à celle des supports dans une forme d'alternance de deux postures relevant de l'ipséité et de l'altérité. Quant aux enseignantes, la mise en place du dispositif leur a permis de remettre en question leurs pratiques de classe à travers une pratique réflexive (Shöon,

1994) grâce à une posture épistémologique nous sommes face à une régulation de leurs gestes professionnels et une orientation des gestes d'étude des élèves vers une dynamique de travail en groupe (cf cercles de lecture, débats interprétatifs, carnet de lecture), de coopération et d'interprétations subjectives ce qui suppose une forme d'apprentissage de la posture empirique du sujet-lecteur.

1.3 Vers une professionnalisation du métier d'enseignant :

« *Les narrations des cours d'action* » nous ont permis d'identifier le genre professionnel des deux enseignantes qui ont participé à notre expérimentation. Comme nous l'avons constaté avant la mise en place du dispositif didactique, leur appréhension des textes de lecture se limitait à explorer les textes à des fins référentielles où le jeu de questions-réponses domine. En effet, nous constatons une occurrence des types discursifs relevant de l'explication, de la description, de la justification mais l'exploitation des supports par les deux enseignantes reste exclusivement référentielle. L'aspect subjectif est écarté privilégiant ainsi une approche « *Ethico-pragmatique* » (Dufays, 1994) Malheureusement, sans même que les enseignantes s'en rendent compte, elles ont appris à refouler et à faire taire l'investissement subjectif de leurs élèves. Il est temps qu'elles changent de posture et qu'elles fassent émerger des lectures singulières parsemées d'interprétations intersubjectives. Ainsi, nous avons pu constater dans la deuxième partie de ce travail que la mise en place du dispositif a nettement changé les postures des deux enseignantes, elles sont plus en retrait, laissant libre cours aux élèves le temps de discuter, d'interpréter les supports au sein de leur cercle de lecture. Les débats interprétatifs ont orienté leurs réflexions comme nous avons pu le constater à travers les synopsis, vers des interprétations intersubjectives leur laissant la possibilité de faire part de leurs ressentis, de libérer leurs émotions, leur point de vue sur les péripéties, sur les personnages, sur la visée moralisatrice de chacun des supports proposé. Dans le carnet de

lecture des élèves, nous avons écarté les questionnements sur les textes, les questions de surface. Comme le soulignent M.-J.Fourtanier et G.Langlade au lieu de « *quel est le personnage principal ?* » ou « *quelle est la fonction du personnage dans le schéma actanciel ?* », on interroge les élèves sur les personnages qui les touchent, qu'ils aiment, qu'ils détestent, sur le jugement moral qu'ils portent sur leurs actions, sur l'attitude qu'ils auraient adoptée s'ils avaient été à leur place. Ces suggestions, nous les avons rendues opérationnelles et ont donné leurs fruits en témoignant les réponses des élèves lors de la mise en place du dispositif. La diversité des supports a permis un ancrage, une meilleure interprétation des œuvres réalistes cela s'explique par la nature des réponses des élèves tantôt verbales tantôt transcrites dans leur carnet de lecture empreintes effectivement d'une grande part de subjectivité. L'analyse des pratiques enseignantes nous a éclairée sur les activités menées par les deux enseignantes et à travers les auto-confrontations, le dispositif didactique, les enseignantes ont pu changer leurs gestes professionnels pour être plus efficaces et améliorer la compréhension et l'interprétation des supports littéraires mis à la disposition des élèves en mettant en scène la subjectivité de leurs élèves.

1.4 Nécessité d'une posture épistémologique : Perspectives pour la formation initiale et continue des enseignants :

Nous avons pu identifier grâce aux micros scénarios le genre et les gestes professionnels des deux enseignantes d'une part et les gestes d'étude des élèves d'autre part avant et durant la mise en place du dispositif didactique. On se demande à présent si nos modalités d'analyse devaient se limiter à cette investigation ou fallait-il se pencher sur des préoccupations purement épistémologiques pour amener les enseignants à asseoir leurs compétences sur des bases solides et qualifiantes. La recherche que nous avons menée sous le signe d'une approche qualitative nous a permis d'obtenir les résultats escomptés. Au fil de l'analyse, nous avons décrit, analysé en les comparant les tâches des

deux enseignantes avant et durant le dispositif didactique mis en place. Nous avons décelé des convergences et des divergences dans leurs approches et souligner le style professionnel de chacune. La mise en place du dispositif leur a permis de réguler leurs gestes professionnels et d'orienter les gestes d'étude des élèves vers une dynamique de travail en groupe (cf cercles de lecture, débats interprétatifs, carnet de lecture), de coopération et d'interprétations intersubjectives. Si des changements de postures se sont concrétisés du côté des deux enseignantes et du côté des élèves durant la mise en œuvre du dispositif c'est peut être grâce à ce dispositif qui prend en compte les savoirs épistémologiques évoqués dans la partie théorique, à savoir les théories de la réception, les théories du texte, les théories du sujet-lecteur, l'analyse des pratiques de classe... qui ont tous nourris les composantes de ce dispositif pour orienter les enseignantes vers un autre genre professionnel offrant la possibilité aux élèves d'être acteurs de leur apprentissage ce qui pourrait leur permettre plus tard de devenir des lecteurs experts. A l'issue de cette recherche, nous avons constaté que l'efficacité des pratiques enseignantes repose aussi sur la capacité à mettre en œuvre des modèles théoriques relatifs à la lecture littéraire. Il s'avère donc important voire indispensable à tout enseignant d'asseoir ses compétences sur des bases épistémologiques pour atteindre l'expertise professionnelle escomptée. Comme nous avons pu le constater à travers *les narrations de cours d'action*, l'activité située des deux enseignantes a pu être appréciée. Nous en avons déduit que l'objet d'enseignement de la lecture littéraire exige un mode d'interaction entre pairs afin de s'écarter du modèle de dialogue pédagogique traditionnel. A travers, le dispositif didactique mis en place nous avons mieux repéré l'agir des deux enseignantes : le pilotage, l'étayage, le tissage ce qui a permis d'assurer une cohérence d'ensemble dans leurs interventions et nous avons aussi pu apprécier les capacités d'analyse et d'interprétation des textes littéraires chez les élèves mises en œuvre à travers leur subjectivité mise en scène. En effet, leurs apprentissages s'améliorent grâce

à l'organisation réfléchie des activités de lecture littéraire menées par les deux enseignantes.

1.5 Les limites de la recherche :

A l'issue de cette recherche, il s'avère que nous n'avons pas pu croiser suffisamment les deux approches internes et externes des analyses. La problématique de notre recherche nous a contrainte à nous focaliser principalement sur les unités d'activité qui visent principalement l'objet d'enseignement: les supports littéraires dans une dimension essentiellement didactique et les gestes professionnels des enseignantes. Pourtant, les grilles d'analyse construites au fil des observations de classe accordent une place importante aux gestes d'étude des élèves mais ces derniers sont en quelque sorte conditionnés par les postures, les gestes professionnels des deux enseignantes. Certes, R.Legendre dans son Dictionnaire actuel de l'éducation précise que tout plan pédagogique devrait prendre en compte toutes les conditions d'acquisition des savoirs à enseigner et des savoirs enseignés. Il souligne pour cela la nécessité d'un plan d'action, d'un dispositif pédagogique mettant en synergie la didactique et la pédagogie. Il aurait fallu avoir plus de temps pour réaliser une recherche exhaustive et décortiquer dans les moindres détails : *les méthodes d'action et de connaissance* (Y.Clot, 2007) et les gestes d'étude des élèves prenant en compte les différents paramètres didactiques. Nous avons pu constater au fil de notre recherche que les gestes professionnels des deux enseignantes qui auparavant faisaient fi de toute appréhension sensible, éthique, esthétique et subjective des textes littéraires, ancrés dans une approche formaliste ont énormément changé : elles sont passées d'une monopolisation des tâches à une dépersonnalisation (Y.Clot, 2007) des tâches, ce lâcher-prise des deux enseignantes durant la mise en place du dispositif didactique a permis aux élèves de comprendre et d'interpréter les textes du corpus d'une manière subjective grâce au questionnement approprié et aux débats interprétatifs. Cette

réflexion subjective est le signe révélateur d'une appropriation du texte, une forme d'intériorisation qui évite toute analyse superficielle et réductrice. L'éviction de la subjectivité du sujet-lecteur est due à l'approche formaliste des enseignantes: « *une dérive techniciste* » (Todorov, 2007). La lecture subjective donne du sens à la lecture et participe à la formation créative et imaginaire du sujet lecteur. Son absence comme la souligne Antoine Compagnon⁹² est une manière: « *d'échapper au lecteur et à ses caprices (...), d'encadrer ses impressions par la discipline, d'atteindre l'objectivité dans le traitement de l'œuvre elle-même* ». L'analyse des pratiques enseignantes est simultanément « *une méthode d'action et de connaissance* » (Y.Clot, 2007). De ce fait, le dispositif didactique mis en place a favorisé une « *expérience de transformation* » (Y.Clot, 2007). Celle-ci a l'avantage de nourrir notre analyse des pratiques enseignantes: prémisses pour des recherches ultérieures.

⁹²- COMPAGNON A, *Le Démon de la théorie, littérature et sens commun*, p150, Paris, Seuil, 1998.

Conclusion

La visée de cette recherche est de décrire, d'analyser les pratiques enseignantes en activité de lecture littéraire. A cet effet, les prestations en lecture littéraire de deux enseignantes expérimentées baptisées respectivement Samira et Nadia ont fait l'objet d'analyse. Nous avons pu remarquer que l'analyse des pratiques de classe ainsi que les moments forts d'auto-confrontation avec les enseignantes impliquées dans notre recherche empirique nous ont éclairée sur le genre professionnel de chacune, sur les gestes d'étude des élèves et sur leurs difficultés de compréhension et d'interprétation des textes littéraires, aidée en cela par l'usage des outils descriptifs prévus à cet effet. L'approche préconisée au niveau de cette recherche est une approche comparatiste qui vise une modélisation de l'action de l'enseignant et des élèves, elle conduit généralement à de nouvelles perspectives prometteuses dans l'analyse des pratiques de classe. Nul doute que l'intelligibilité de l'analyse des pratiques se construit par une approche comparatiste. La mise en place du dispositif didactique a permis de constater des changements au niveau des postures des enseignantes et des élèves. Le retrait, le lâcher-prise des enseignantes en est révélateur, laissant ainsi libre cours aux élèves le temps de discuter, d'interpréter les supports au sein de leur cercle de lecture. Les débats interprétatifs ont orienté leurs réflexions comme nous avons pu le constater à travers les synopsis, vers des interprétations subjectives, leur laissant la possibilité de faire part de leurs ressentis, de libérer leurs émotions, leur point de vue sur les péripéties, sur les personnages, sur la visée moralisatrice de chacun des supports proposés. Toutes les questions de surface, réalisées à des fins éthico-pragmatiques (Dufays, 1994) constatées avant la mise en place du dispositif ont été écartées pour donner libre cours aux enseignantes de faire émerger des réflexions subjectives chez les élèves afin d'améliorer leurs capacités de compréhension et d'interprétation des textes du corpus qui figurent dans leur carnet de lecture. Nous nous sommes

livrée à une aventure passionnante mais déterminante à la fois puisqu'il n'y a plus aucun doute, l'analyse des pratiques de classe devient d'ores et déjà un passage obligé pour tout enseignant, chercheur ou formateur. De ce fait, il devient urgent de repenser les curricula de la formation initiale et continue des enseignants : tâche à laquelle doivent s'y atteler les formateurs-chercheurs, penser aussi à développer un cadre d'action pour atteindre une professionnalité enseignante sans bien sûr tomber dans l'écueil de « *l'effet mimétique de pratiques* » (Y.Chevallard, 1998).

Bibliographie :

ASTOLFI, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 5-18.

AUDIGIER François, « *Savoirs enseignés-savoirs savants*.

Autour de la problématique du Colloque », dans Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. Acte du colloque : Savoirs enseignés-savoirs savants, Paris, INRP, 1988, pp13-15 ; 55-69.

BAKTINE, M., 1929 : *Le marxisme et la philosophie du langage, traduction française, Edition de Minuit, 1977. Barthes. R. Le plaisir du texte, Paris, Seuil, 1973.*

BENTOLILA, A., Chevalier, B., et Falcoz-Vigne, D.(1991). *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement, Paris, Nathan.*

BENZAKOUR, Fouzia, GAADI Driss et QUEFFÉLEC Ambroise, *Le Français au Maroc. Lexique et contacts de langues, Bruxelles, éd. Duculot - AUPELF-UREF, 2000.*

BENZAKOUR, F., « *Langue française et langues locales en terre marocaine : rapports de force et reconstructions identitaires* », *Géopolitique de la langue française, revue Hérodote, n° 126, éditions La découverte, Paris, 2007.*

BESSIERE, Jean, 2006. *Principes de la théorie littéraire*. Paris: Presses universitaires de France.

BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, de SINGLY François : *L'Enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Nathan Université 1992,

BOUILLOUD -Mermet L, *Essai sur la lecture*, Amsterdam-Lyon, 1765, P122-123, cité par N.Ferrand, *Livre et lecture dans les romans français du XVIIIe Siècle*, PUF, Ecriture, 2002, P.104.

BUCHETON, Dominique, » Les postures du lecteur » in Demougin (Patrick) et Massol (Jean -François), coord ., Lecture privée et lecture scolaire, CRDP de Grenoble, 1999.

BUCHETON, D & DEZUTTER, O (2009). (Ed.)Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et pour la formation. Bruxelles : De Boeck.

BRUNER, J. (1983). Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire. Paris : PUF.

CANELAS -TREVISI, S (1997) : La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe. Thèse de doctorat, Université de Genève.

CANELAS-TREVISI, S(1999) : Le genre : un cadre pour répondre à des pourquoi? Cahiers de la section des Sciences de L'Education de L'Université de Genève, 91, 131-164.

CANVAT, Karl, (1999) [1992], « Enseigner la littérature par les genres : pour une approche théorique et didactique de la notion du genre littéraire », Bruxelles, De Boeck.

CAVERNI, J.P., 1988, « La verbalisation comme source d'observables pour l'étude du développement cognitif », in Caverni, J.-P., Bastien C., Mendelsohn P., Tiberghien G.(éd.), Psychologie cognitive: modèles et méthodes, Grenoble, PUG, pp.123-139

CHEVALLARD, Yves. (1985), La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, La pensée sauvage, 1985.

CHISS, J.-L. (1995), «*Didactique du français, état d'une discipline*», Nathan Pédagogie.

CICUREL, F. (2002), « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », dans AILE n°16, P145-163.

CLOT, Y. (2001) Clinique du travail et action sur soi. In J.-M Baudouin & J ; Friedrich (Ed). Théories de l'action et éducation (pp255-277). Paris, Bruxelles : De Boeck université, coll. Raisons Educatives.

COMPAGNON A, Le Démon de la théorie, littérature et sens commun, Paris, Seuil, 1998, P.194.

COURTILLON, J, (1982) «*Une méthodologie de la communication*» Revue de Phonétique appliquée.

DEWEY, John, Logique, la théorie de l'enquête, PUF, L'interrogation philosophique, Ed, Presses Universitaires, 1993.

DOLZ, J, Schneuwly, B ; Thévenaz-Christen, Th, & Wirthner, M (2002). Les tâches et leurs entours en classe de français : Actes du 8^e colloque international de la DFLM (Neuchâtel du 26 au 28 septembre 2001)

DORIER, J.-L, Leutenegger, F. & Schneuwly, B.(2013) .(Ed) .Didactique en construction-constructions de didactique (s).Collection Raisons Educatives. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

DUFAYS, J.-L., L.GEMENNE et D.LEDUR (1996) [2005]. Pour une lecture littéraire, Tome 1. «*Approche historique et théorique*», Bruxelles /Paris, De Boeck /Du culot.

DUFFY, G.G., et Hoffman, J .V(1999). « In pursuit of an illusion: The flawed search for a Perfect method, The Reading Teacher, vol .53, n°1, p 10-16.

DE KETELE Jean-Marie et ROEGIERS Xavier, (1991) *Méthodologie du recueil d'informations*, Ed. Expérimentale, De Boeck-Bruxelles,

DE KETELE. (1976), Processus éducatif, objet de l'observation psychopédagogique, Doctorat P.S.M. 321, Université de Louvain.

DESLAURIERS Jean-Pierre, (1988) *Les méthodes de la recherche qualitative*, Presses de L'Université de Québec.

DUCANCEL, Gilbert & Dabène, Michel, Recherches-actions et didactique du français, Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle, n°20 Nouvelle série 1999, INRP (Institut National De Recherche Pédagogique, didactiques des disciplines DUMAYET, Pierre, Autobiographie d'un lecteur, 2000.

DUPUY Catherine, (2009) Thèse de doctorat, Université de Paul Valéry-Montpellier III, Le Français tel qu'on l'enseigne. Etude des gestes professionnels de maîtres faisant lire un texte de littérature jeunesse au cycle 3. Sous la direction de Dominique Bucheton & Richard Etienne.

ECO, U (1965): «*L'œuvre ouverte*», Paris, Seuil. Les limites de l'interprétation, Paris, Seuil.

ECO, Umberto, 1985, Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs, Traduit de l'italien pr Myriem Bouzaher, Paris, Grasset.

ECO, Umberto, 1996, Interprétation et surinterprétation, Paris, PUF, 1996, P131.

FORTIN, C. & ROUSSEAU, (1992) R.Psychologie cognitive : «*une approche de traitement de l'information*», Presses de l'Université du Québec.

FOUCAULT, Michel, Le dictionnaire du littéraire, PUF, 2010.

GARCIA-DEBANC, C.(1990) Didactique du français et didactique des disciplines scientifiques : convergences et spécificités. In D.-G.Brassart, C.Garcia-Debanc, J.-F.Halté, M.

GIASSON, Jocelyne. La lecture, De la théorie à la pratique, outils pour Enseigner, De Boeck, Bruxelles 2004.

GIASSON, Jocelyne, La compréhension en lecture, De Boeck, Bruxelles 1992.

GIASSON, J.(1995) La Lecture, de la théorie à la pratique, De Boeck, Montréal.

GILLY, M, DANS F. RAYNAL & A. RIEUNIER. (1988), «*Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*», Paris, ESF.

GOIGOUX, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie .Revue française de Pédagogie, 138, 125-134.

GROSSMANN, F. (1996).Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle. Berne : Peter Lang.

HUBER, M. & CHAUTARD, P., (2001). Le savoir caché des enseignants. Paris: l'Harmattan. In La lettre de la DFLM, 25,8-10.

IRWIN, J.W.(1991).Teaching Reading Comprehension Processes, 2^e éd., Englewood Cliffs (N.J.), Prentice-Hall.

I.E., L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique, 1985, Liège, Mardaga, (Philosophie et langage) (éd.org :1976).

JAKOBSON, R., « Linguistique et poétique », *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1963, p. 209-248.

JAUSS, Hans, Robert, Pour une esthétique de la réception, trad de l'allemand par Claude Maillard, collection Bibliothèques des idées, édition Gallimard, 1978

JORRO, A. (2002) Professionnaliser le métier d'enseignant lecture comme retour sur soi, Paris, ESF.

JOUBE, Vincent dans « la lecture comme retour sur soi: De l'intérêt pédagogique des lectures subjectives » publié dans « le sujet-lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature » sous la direction de A.Rouxel et G.Langlade.

KERBRAT-ORECCHIONI, C(1995):Les interactions verbales, Paris, Armand Colin.

KRANSCH, Claire, (1984), «*Interaction et discours dans la classe de langue*», Paris, Crédif.

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

LEBRUN, A.Petitjean, G.Legros & F.Ropé (Ed.), Perspectives didactiques en français : Actes du colloque de Cerisy : Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles (pp41-73). Metz : Collection Didactique des textes.

LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Collection le Défi Educatif. Editions Guérin : Montréal

LE PELLEC Jacqueline, Marcos Alvarez Violette, Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend, Paris, Hachette éducation, 1991, PP 39-62.

MANGUEL, A. (1998). Une histoire de la lecture, Arles, Actes Sud.

MAURICE, J.-J (1996) Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action *Revue française de Pédagogie*, 114, 85-96.

MAUREL, Anne, (1997), *La critique*, Collection Contours Littéraires, Hachette, Baume-Les Dames.

MELOCHE, F.M.I (2010) «*la gestion de classe*» *Bulletin de la documentation collégiale*, n°3.

MERCIER, (Eds), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp51-91) Rennes : Presses Universitaires.

MONDADA, L, (1995). Introduction : pour une approche des formes linguistiques dans les dynamiques interactionnelles. In *Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles*. Actes du colloque de Lausanne, Cahiers de l'ILSL N° 7, 1-18.

MORO, C (1999b): Quel paradigme pour l'approche sémiotique de la construction de l'objet de savoir dans l'interaction triadique enseignant-objet de savoir-enseignés ?

PAQUEY, L., Crahay, M. et De Ketele, J.-M.L'analyse qualitative en éducation, Bruxelles, De Boeck, 165-176.

PETITJEAN, A.(1998). La transposition didactique. Pratiques, 97-98, 7-35.

PERRENOUD, Philippe, Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, collection dirigée par Philippe Mérioux, éd, SF.

PUREN, (Christian), (1988). «*Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*», Paris, Nathan, CLE International.

REUTER, Y., (1992). «*Enseigner la littérature?*», Recherches, N°16.

RICOEUR, P., « Herméneutique et structuralisme », in Ricœur, P., *Le Conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*, Paris, Seuil, 1969, p. 31-971.

ROMIAN, H(1985) : Décrire ce qui se passe en classe de français pour quoi faire? Etudes de linguistique appliquée, 59, 65-76.

ROSENBLATT, L.M(1991). « *Literature-S.O.S. !* », Language Arts, n° 68, p.444-448.

ROUXEL, A & LANGLADE, G(2006) « *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* .Rennes, PUR.

ROUXEL, A. (2007). De la tension entre utiliser et interpréter dans la réception des œuvres littéraires en classe : réflexion sur une inversion des valeurs au fil des cursus. In Ed. Enseigner et Apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation. Louvain : UCL Presses, 45-55. Coll. Recherches formation des enseignants en didactique.

SCHNEUWLY, B. (2005). De l'utilité de « la transposition didactique ». In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Ed.), *Didactique du français. Fondement d'une discipline* (pp.47-59). Paris : Nathan.

SCHNEUWLY, B & DOLZ, J. (2009) *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

SCHUBAUER-LEONI, M.-L, Leutenegger, F. Ligozat, F & FLUCKIGER, A. (2007) *Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : phénomènes didactiques qu'il peut /doit traiter*, ING. Sensevy & A. Mercier, (EDS) *Agir ensemble. Eléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves* (PP.51-91), Rennes : Presses Universitaires de Rennes .

TODOROV, Tzvetan, *La Littérature en péril*, Flammarion, France, 2007.

TOURSEL, Nadine & Vassevière Jacques, (2001) *Littérature : textes théoriques et critiques*, Armand Colin.

VANHULLE, S. (2006) Chap 9, *Quelle « plus-value » la recherche didactique peut-elle apporter aux sciences de l'éducation ? Discussion méthodologique de la recherche de J.-L Dufays* », dans *L'analyse qualitative en éducation, Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, Léopold Paguay, Marcel Crahay, Jean-Marie De Ketele, éd De Boeck, année 2006.

VERMESCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.

VERSPIEREN, M.-R. (2002). « Quand l'implication se conjugue avec distanciation : le cas de la recherche-action de type stratégique », *Etude de communication*, 25, 105-123.

VION, R. (1995) : *Les Unités du dialogue*, Cercle linguistique d'Aix -en-Provence, 13, 165-180.

ARTICLES :

BUCHETON Dominique, l'Activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels. IUFM de Montpellier.

CHABANNE Jean-Charles, A la recherche du lecteur empirique, 7èmes Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature, IUFM de Montpellier (2006).

DOLZ, Joaquim & LEUTENEGGER, Francia (Université de Genève, SUISSE).

El HARMASSI Soumaya, L'Enseignement du français au Maroc, trêve de relativisme culturel, Tréma en ligne (2008) mis en ligne en 2010; <http://trema.revue.org/155>.

GIASSON Jocelyne, La Compréhension en lecture (2000)

REUTER, Y. (2008). « Didactique du français : éléments de réflexion et de proposition », Dans Chiss, J.-L., David, J. et Reuter, Y. la didactique du français : fondements d'une discipline, Bruxelles, De Boeck, 211-234 .

ROMIAN, H. (1992). « Recherche, formation en didactique du français et praxéologie », ELA, 28)

RONVEAUX Christophe, Vidéo, image et texte dans la formation des enseignants. De l'observation de la pratique à la lecture de l'action didactique de l'enseignant, Grave, Université de Genève, Suisse.

ROSENBLATT, L.M. (1991). « Literature-S.O.S.!, language Arts, N°68, p.444-448.

Références électroniques :

Anne-Claire Gignoux, « De l'intertextualité à l'écriture », Cahiers de Narratologie, mis en ligne le 01 septembre 2006; <http://narratologie.revues.org329>

Cartes Mentales : Un exemple de logiciel permettant de réaliser des cartes mentales en lignes .lien : <https://www.mindmeister.com/fr>

CHEVALLARD Yves, Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques. L'Approche Anthropologique. Acte de l'UE de la Rochelle, 1998, <https://scholar.google.com>

- Conseil Supérieur de l'Enseignement, Programme National d'Evaluation des Acquis, PNEA2008 Fascicule de la langue Française.

http://www.csefrs.ma/pdf/fascicule_lang_fr_VF.pdf

CLOT, Y. (2007). Action et connaissance en clinique de l'activité.

<http://www.activites.org/v1n1/clot.pdf>

DAUNAY Bertrand, « Etat des recherches en didactique de la littérature », revue française de pédagogie (2007) mis en ligne en (2011); <http://rfp.revues.org/1175>.

Leenhardt Jacques, Théorie de la communication et théorie de la réception (1994) Volume 12: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescrit/article/reso-0751-7971-1994-num-12-68-2619>.

Philippe Quéau, représentant du bureau multipays de L'UNESCO, Education au Maroc, analyse du secteur.

Organisation des Nations Unies pour l'Education, la science et la culture.

Unesdoc.unesco.org/images/0018/001897/189749f.pdf

Robert Vion, « L'analyse des interactions verbales », les Carnets du cediscor (en ligne) 4 mis en ligne le 22 juillet 2009, consulté le 24 nov 2017 ; URL:<http://cediscor.revues.org/349>

Documents officiels :

- MEN, septembre (2009) «*Orientations pédagogiques pour l'Enseignement du français au cycle secondaire collégial*».
- Le cahier des charges relatif à la discipline de français, cycle secondaire collégial, (2009).
- La Charte Nationale.
- Le livre blanc.
- Les Instructions officielles

Annexe 1

Carnet de lecture destiné aux élèves.

Nom :

Prénom :

Classe :

Mon carnet de lecture

Avant-Propos

Un carnet de lecture est mis à votre disposition. Il accompagnera vos lectures que vous aurez entreprises lors de la mise en œuvre de cette expérience. L'intérêt est de vous permettre de consigner tout ce qui a retenu votre attention lors des activités de lecture : vos impressions, vos réactions. Ce carnet de lecture a un double avantage puisqu'il vous permettra de consolider vos acquis par un travail personnel que vous réaliserez soit en classe soit à la maison et de les réinvestir tant à l'oral qu'à l'écrit. A la lumière du débat interprétatif réalisé avec votre cercle de lecture, l'usage du carnet de lecture vous semblera plus aisé. Votre carnet de lecture sera désormais témoin de l'évolution de votre propre parcours de lecture. Il vous appartient de veiller à le remplir régulièrement, n'hésitez pas à laisser libre cours à votre imagination et à votre réflexion subjective dans la partie réservée à « Mon commentaire..... ». Votre enseignante y portera ses propres observations et répondra à vos interrogations.

Bonne lecture experte.

Sommaire

1/ Support biographique : La biographie de Guy de Maupassant.....	103
Le débat interprétatif :	103
Fiche de lecture :	103
2/ Support textuel : La nouvelle de Guy de Maupassant « Aux Champs »	103
Le débat interprétatif :	103
Fiche de lecture :	103
3/Support cinématographique : Adaptation cinématographique « Aux Champs »	103
Réalisateur Olivier SCHATZKY	103
Le débat interprétatif	103
Fiche de lecture	103
4/ Supports iconographiques :	103
a/ Œuvre d'Art : « Les glaneuses » de Jean-François Millet	103
Fiche de lecture	103
b/ Œuvre d'Art : « Les paysans de Flagey » de Gustave Courbet.....	103
Le débat interprétatif :	103
Fiche de lecture	103
5/Bande dessinée : « Aux Champs » par Michel Pierret	104
Fiche de lecture	104
6/Support poétique : « Le joujou du pauvre » de Charles Baudelaire	104
Le débat interprétatif	104
Fiche de lecture	104
7 /Votre avis concernant l'expérimentation:	248
Commentaire	248

Support 1 : Biographie de Guy de Maupassant



Henry-René-Albert-Guy de Maupassant est un écrivain français né le 5 août 1850 au château de Miromesnil à Tourville-sur-Arques (Seine-Inférieure, actuellement Seine-Maritime et mort le 6 juillet 1893 à Paris. Originaire de la Normandie, celle-ci occupe une place importante dans ses œuvres et notamment dans la nouvelle réaliste « Aux Champs » initialement publiée dans la revue « Le Gaulois du 31 octobre 1882, puis dans le recueil Contes de la bécasse en 1883. Lié à Gustave Flaubert et à Emile Zola, Guy de Maupassant a marqué la littérature française par ses six romans, dont Une Vie en 1883, Bel-Ami en 1885 ,Pierre et Jean en 1887-1888, et surtout par ses nouvelles (parfois intitulées contes) comme Boule de suif en 1880, Les Contes de la bécasse (1883) ou Le Horla (1887). Ces œuvres retiennent l'attention par leur force réaliste, la présence importante du fantastique et par le pessimisme qui s'en dégage le plus souvent, mais aussi par la maîtrise stylistique. La carrière littéraire de Maupassant se limite à une décennie - de 1880 à 1890- avant qu'il ne sombre peu à peu dans la folie et ne meure peu avant ses quarante-trois .Reconnu de son vivant, il conserve un renom de premier plan renouvelé encore par les nombreuses adaptations filmées de ses œuvres.

Le débat interprétatif :

Votre cercle de lecture est invité à débattre du contenu de cette biographie pour éclaircir certains points qui vous semblent obscurs, à faire part de votre ressenti et à tisser des liens avec les autres textes étudiés.

Questions de départ : De quelle région Guy de Maupassant est-il originaire ? Quelle est la région décrite dans la nouvelle « Aux Champs » de Guy de Maupassant ? Pourquoi Guy de Maupassant a-t-il fait ce choix ?

Consigne : Après avoir étudié la biographie de Guy de Maupassant, vous êtes en mesure de remplir votre fiche de lecture.

Fiche de lecture

Nom de naissance :	
Activités :	
Naissance /origine :	
Décès :	
Langue d'écriture :	
Mouvement :	

Personnages ayant marqué l'auteur :	
Genres :	
Œuvres principales	

Support 2 : « Aux Champs » de Guy de Maupassant

Consigne : Lisez attentivement cette histoire pour pouvoir remplir votre fiche de lecture ultérieurement.

A titre d'information : La nouvelle « Aux Champs » a été initialement publiée dans la revue : Le Gaulois du 31 octobre 1882, puis dans le recueil Contes de la bécasse en 1883.

Aux champs par Guy de MAUPASSANT

A Octave Mirbeau

Les deux chaumières étaient côte à côte, au pied d'une colline, proches d'une petite ville de bains. Les deux paysans besognaient dur sur la terre inféconde pour élever tous leurs petits. Chaque ménage en avait quatre. Devant les deux portes voisines, toute la marmaille grouillait du matin au soir. Les deux aînés avaient six ans et les deux cadets quinze mois environ ; les mariages et, ensuite les naissances, s'étaient produits à peu près simultanément dans l'une et l'autre maison.

Les deux mères distinguaient à peine leurs produits dans le tas ; et les deux pères confondaient tout à fait. Les huit noms dansaient dans leur tête, se mêlaient sans cesse ; et, quand il fallait en appeler un, les hommes souvent en criaient trois avant d'arriver au véritable.

La première des deux demeures, en venant de la station d'eaux de Rolleport, était occupée par les Tuvache, qui avaient trois filles et un garçon ; l'autre mesure abritait les Vallin, qui avaient une fille et trois garçons.

Tout cela vivait péniblement de soupe, de pomme de terre et de grand air. A sept heures, le matin, puis à midi, puis à six heures, le soir, les ménagères réunissaient leurs mioches pour donner la pâtée, comme des gardeurs d'oies rassemblent leurs bêtes. Les enfants étaient assis, par rang d'âge, devant la table en bois, vernie par cinquante ans d'usage. Le dernier moutard avait à peine la

bouche au niveau de la planche. On posait devant eux l'assiette creuse pleine de pain molli dans l'eau où avaient cuit les pommes de terre, un demi-chou et trois oignons ; et toute la lignée mangeait jusqu'à plus faim. La mère empâtait elle-même le petit. Un peu de viande au pot-au-feu, le dimanche, était une fête pour tous, et le père, ce jour-là, s'attardait au repas en répétant : "Je m'y ferais bien tous les jours".

Par un après-midi du mois d'août, une légère voiture s'arrêta brusquement devant les deux chaumières, et une jeune femme, qui conduisait elle-même, dit au monsieur assis à côté d'elle :

- Oh ! Regarde, Henri, ce tas d'enfants ! Sont-ils jolis, comme ça, à grouiller dans la poussière.

L'homme ne répondit rien, accoutumé à ces admirations qui étaient une douleur et presque un reproche pour lui.

La jeune femme reprit :

- Il faut que je les embrasse ! Oh ! Comme je voudrais en avoir un, celui-là, le tout petit.

Et, sautant de la voiture, elle courut aux enfants, prit un des deux derniers, celui des Tuvache, et, l'enlevant dans ses bras, elle le baisa passionnément sur ses joues sales, sur ses cheveux blonds frisés et pommadés de terre, sur ses menottes qu'il agitait pour se débarrasser des caresses ennuyeuses.

Puis elle remonta dans sa voiture et partit au grand trot. Mais elle revint la semaine suivante, s'assit elle-même par terre, prit le moutard dans ses bras, le bourra de gâteaux, donna des bonbons à tous les autres ; et joua avec eux comme une gamine, tandis que son mari attendait patiemment dans sa frêle voiture.

Elle revint encore, fit connaissance avec les parents, reparut tous les jours, les poches pleines de friandises et de sous.

Elle s'appelait Mme Henri d'Hubières.

Un matin, en arrivant, son mari descendit avec elle ; et, sans s'arrêter aux mioches, qui la connaissaient bien maintenant, elle pénétra dans la demeure des paysans.

Ils étaient là, en train de fendre du bois pour la soupe ; ils se redressèrent tout surpris, donnèrent des chaises et attendirent. Alors la jeune femme, d'une voix entrecoupée, tremblante commença :

- Mes braves gens, je viens vous trouver parce que je voudrais bien... je voudrais bien emmener avec moi votre... votre petit garçon...

Les campagnards, stupéfaits et sans idée, ne répondirent pas.

Elle reprit haleine et continua.

- Nous n'avons pas d'enfants ; nous sommes seuls, mon mari et moi... Nous le garderions... voulez-vous ?

La paysanne commençait à comprendre. Elle demanda :

- Vous voulez nous prend'e Charlot ? Ah ben non, pour sûr.

Alors M. d'Hubières intervint :

- Ma femme s'est mal expliquée. Nous voulons l'adopter, mais il reviendra vous voir. S'il tourne bien, comme tout porte à le croire, il sera notre héritier. Si nous avons, par hasard, des enfants, il partagerait également avec eux. Mais s'il ne répondait pas à nos soins, nous lui donnerions, à sa majorité, une somme de vingt mille francs, qui sera immédiatement déposée en son nom chez un notaire. Et, comme on a aussi pensé à vous, on vous servira jusqu'à votre mort, une rente de cent francs par mois. Avez-vous bien compris ?

La fermière s'était levée, toute furieuse.

- Vous voulez que j'vous vendions Charlot ? Ah ! mais non ; c'est pas des choses qu'on d'mande à une mère çà ! Ah ! mais non ! Ce serait abomination.

L'homme ne disait rien, grave et réfléchi ; mais il approuvait sa femme d'un mouvement continu de la tête.

Mme d'Hubières, éperdue, se mit à pleurer, et, se tournant vers son mari, avec une voix pleine de sanglots, une voix d'enfant dont tous les désirs ordinaires sont satisfaits, elle balbutia :

- Ils ne veulent pas, Henri, ils ne veulent pas !

Alors ils firent une dernière tentative.

- Mais, mes amis, songez à l'avenir de votre enfant, à son bonheur, à ...

La paysanne, exaspérée, lui coupa la parole :

- C'est tout vu, c'est tout entendu, c'est tout réfléchi... Allez-vous-en, et pi, que j'vous revoie point par ici. C'est i permis d'vouloir prendre un éfant comme ça !

Alors Mme d'Hubières, en sortant, s'avisa qu'ils étaient deux tout petits, et elle demanda à travers ses larmes, avec une ténacité de femme volontaire et gâtée, qui ne veut jamais attendre :

- Mais l'autre petit n'est pas à vous ?

Le père Tuvache répondit :

- Non, c'est aux voisins ; vous pouvez y aller si vous voulez.

Et il rentra dans sa maison, où retentissait la voix indignée de sa femme.

Les Vallin étaient à table, en train de manger avec lenteur des tranches de pain qu'ils frottaient parcimonieusement avec un peu de beurre piqué au couteau, dans une assiette entre eux deux.

M. d'Hubières recommença ses propositions, mais avec plus d'insinuations, de précautions oratoires, d'astuce.

Les deux ruraux hochaient la tête en signe de refus ; mais quand ils apprirent qu'ils auraient cent francs par mois, ils se considèrent, se consultant de l'oeil, très ébranlés.

Ils gardèrent longtemps le silence, torturés, hésitants. La femme enfin demanda :

- Qué qu't'en dis, l'homme ? Il prononça d'un ton sentencieux :

- J'dis qu'c'est point méprisable.

Alors Mme d'Hubières, qui tremblait d'angoisse, leur parla de l'avenir du petit, de son bonheur, et de tout l'argent qu'il pourrait leur donner plus tard.

Le paysan demanda :

- C'te rente de douze cents francs, ce s'ra promis d'avant l'notaire ?

M. d'Hubières répondit :

- Mais certainement, dès demain.

La fermière, qui méditait, reprit :

- Cent francs par mois, c'est point suffisant pour nous priver du p'tit ; ça travaillera dans quéqu'z'ans ct'éfant ; i nous faut cent vingt francs.

Mme d'Hubières trépignant d'impatience, les accorda tout de suite ; et, comme elle voulait enlever l'enfant, elle donna cent francs en cadeau pendant que son mari faisait un écrit. Le maire et un voisin, appelé aussitôt, servirent de témoins complaisants.

Et le jeune femme, radieuse, emporta le marmot hurlant, comme on emporte un bibelot désiré d'un magasin.

Les Tuvache sur leur porte, le regardaient partir muets, sévères, regrettant peut-être leur refus.

On n'entendit plus du tout parler du petit Jean Vallin. Les parents, chaque mois, allaient toucher leurs cent vingt francs chez le notaire ; et ils étaient fâchés avec leurs voisins parce que la mère Tuvache les agonisait d'ignominies, répétant sans cesse de porte en porte qu'il fallait être dénaturé pour vendre son enfant, que c'était une horreur, une saleté, une corromperie.

Et parfois elle prenait en ses bras son Charlot avec ostentation, lui criant, comme s'il eût compris :

- J't'ai pas vendu, mé, j't'ai pas vendu, mon p'tiot. J'vends pas m's éfants, mé. J'sieus pas riche, mais vend pas m's éfants.

Et, pendant des années et encore des années, ce fut ainsi chaque jour des allusions grossières qui étaient vociférées devant la porte, de façon à entrer dans la maison voisine. La mère Tuvache avait fini par se croire supérieure à toute la contrée parce qu'elle n'avait pas vendu Charlot. Et ceux qui parlaient d'elle disaient :

- J'sais ben que c'était engageant, c'est égal, elle s'a conduite comme une bonne mère.

On la citait ; et Charlot, qui prenait dix-huit ans, élevé dans cette idée qu'on lui répétait sans répit, se jugeait lui-même supérieur à ses camarades, parce qu'on ne l'avait pas vendu.

Les Vallin vivotaient à leur aise, grâce à la pension. La fureur inapaisable des Tuvache, restés misérables, venait de là.

Leur fils aîné partit au service. Le second mourut; Charlot resta seul à peiner avec le vieux père pour nourrir la mère et deux autres soeurs cadettes qu'il avait.

Il prenait vingt et un ans, quand, un matin, une brillante voiture s'arrêta devant les deux chaumières. Un jeune monsieur, avec une chaîne de montre en

or, descendit, donnant la main à une vieille dame en cheveux blancs. La vieille dame lui dit :

- C'est là, mon enfant, à la seconde maison.

Et il entra comme chez lui dans la mesure des Vallin.

La vieille mère lavait ses tabliers ; le père, infirme, sommeillait près de l'âtre. Tous deux levèrent la tête, et le jeune homme dit :

- Bonjour, papa ; bonjour maman.

Ils se dressèrent, effarés. La paysanne laissa tomber d'émoi son savon dans son eau et balbutia :

- C'est-i té, m'n éfant ? C'est-i té, m'n éfant ?

Il la prit dans ses bras et l'embrassa, en répétant : - "Bonjour, maman". Tandis que le vieux, tout tremblant, disait, de son ton calme qu'il ne perdait jamais : "Te v'là-t'i revenu, Jean ?". Comme s'il l'avait vu un mois auparavant.

Et, quand ils se furent reconnus, les parents voulurent tout de suite sortir le fieu dans le pays pour le montrer. On le conduisit chez le maire, chez l'adjoint, chez le curé, chez l'instituteur.

Charlot, debout sur le seuil de sa chaumière, le regardait passer.

Le soir, au souper il dit aux vieux :

- Faut-i qu'vous ayez été sots pour laisser prendre le p'tit aux Vallin !

Sa mère répondit obstinément :

- J'voulions point vendre not' éfant !

Le père ne disait rien.

Le fils reprit :

- C'est-i pas malheureux d'être sacrifié comme ça !

Alors le père Tuvache articula d'un ton coléreux :

- Vas-tu pas nous r'procher d' t'avoir gardé ?

Et le jeune homme, brutalement :

- Oui, j'vous le r'proche, que vous n'êtes que des niants. Des parents comme vous, ça fait l'malheur des éfants. Qu'vous mériteriez que j'vous quitte.

La bonne femme pleurait dans son assiette. Elle gémit tout en avalant des cuillerées de soupe dont elle répandait la moitié :

- Tuez-vous donc pour élever d's éfants !

Alors le gars, rudement :

- J'aimerais mieux n'être point né que d'être c'que j'suis. Quand j'ai vu l'autre, tantôt, mon sang n'a fait qu'un tour. Je m'suis dit : "V'là c'que j'serais maintenant !".

Il se leva.

- Tenez, j'sens bien que je ferai mieux de n'pas rester ici, parce que j'vous le reprocherais du matin au soir, et que j'vous ferais une vie d'misère. Ca, voyez-vous, j'vous l'pardonnerai jamais !

Les deux vieux se taisaient, atterrés, larmoyants.

Il reprit :

- Non, c't' idée-là, ce serait trop dur. J'aime mieux m'en aller chercher ma vie aut'part !

Il ouvrit la porte. Un bruit de voix entra. Les Vallin festoyaient avec l'enfant revenu.

Alors Charlot tapa du pied et, se tournant vers ses parents, cria :

- Manants, va !

Et il disparut dans la nuit.

Le débat interprétatif :

Votre cercle de lecture est invité à débattre du contenu de cette nouvelle pour éclaircir certains points qui vous semblent obscurs, à faire part de votre ressenti et à tisser des liens avec les autres textes étudiés.

Question de départ :

Quel est votre avis concernant la réaction de Charlot Tuvache ?

Fiche de lecture N°2, se rapportant à la nouvelle

« Aux Champs » de Guy de Maupassant.

Titre	
Auteur	
Dédicace : (personne Concernée)	
Publications :	
Genre discursif :	
Mouvement littéraire :	
Mes impressions : J'aime/je n'aime pas. Pourquoi ?	

<p>Recopier un passage apprécié :</p>	
<p>Certaines péripéties vous rappellent –elles un événement vécu ou lu ou vu dans un film ?</p>	
<p>Quel personnage vous fait penser à quelqu'un ? (de la vie quotidienne ou à travers vos lectures ou films.)</p>	
<p>En quoi ce texte est –il réaliste ? Justifiez votre réponse.</p>	

Rédiger un commentaire personnel sur cette histoire en donnant votre avis sur l'attitude des personnages, sur les valeurs défendues par chaque couple. N'oubliez pas de dire pour qui vous prenez parti !

Mon commentaire :

Support 3 : Adaptation cinématographique « Aux Champs » dont le réalisateur est Olivier Schatzky.

Consigne : Un CD de cette adaptation cinématographique vous est remis que vous trouverez à la fin de votre carnet de lecture. Regardez-le dans la perspective d'une comparaison avec l'œuvre romanesque « Aux Champs ». A l'issue de ce visionnage, votre enseignante vous proposera d'établir une comparaison pour voir à quel point le réalisateur a oui ou non été fidèle à la nouvelle de Guy de Maupassant.

Vous avez aussi la possibilité de regarder le film sur le net, voici le lien :

<http://www.youtube.com/watch?v=legvfqgkhwa>

Le débat interprétatif : vous êtes amené à discuter la question ci-dessous au sein de votre cercle de lecture.

Question de départ : Le réalisateur du film a-t-il oui ou non été fidèle à l'œuvre romanesque de Guy De Maupassant ?

Consigne : A vous maintenant de rédiger votre commentaire sur l'étude comparative que vous avez longuement discutée avec vos pairs.

Mon commentaire
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4/ a/ Support iconographique : Œuvre d'Art.



Des Glaneuses, Jean-François-Millet, Huile sur toile 83,5 cm, L110cm, Musée d'Orsay, Paris, France.

Pour en savoir plus :

Jean - François Millet (1814-1875) est un artiste peintre réaliste du XIX siècle, influencé par les talents du chef de file du courant réaliste Gustave Courbet (1819-1877). Millet était célèbre pour ses scènes champêtres où il expose la dure besogne qu'accomplissaient les paysannes sur des terres presque infertiles. Ces dernières incarnent le prolétariat rural.

Le débat interprétatif : Questions de départ :

A quoi vous fait penser cette œuvre picturale ? Y a-t-il un point commun entre l'œuvre picturale et l'œuvre romanesque « Aux Champs »? Justifiez votre réponse. Cette œuvre picturale vous semble-t-elle réaliste ? Justifiez votre réponse.

Fiche de lecture n° 4 se rapportant à l'étude de L'œuvre picturale : Des Glaneuses de Jean - François Millet

Consigne : Après avoir analysé cette œuvre picturale avec votre enseignante, complétez votre fiche de lecture.

Titre de l'œuvre picturale/Sens du titre. (lien avec la nouvelle « Aux Champs »)	
Nom de l'artiste peintre/siècle vécu.	
Mouvement artistique	
Nature du tableau.	
Dimensions :	
Lieu d'exposition ou lieu de conservation :	
Que représente ce tableau ?	
A quel passage de la nouvelle ou de l'adaptation cinématographique vous	

fait-il penser ? Pourquoi ?	
Pensez-vous que cette œuvre picturale soit réaliste ? Justifiez votre réponse.	
<p>Dans un commentaire libre, dites quelles sont vos impressions sur cette œuvre, pensez-vous qu'elle ait des points communs avec les œuvres romanesque et cinématographique que vous avez eues l'occasion d'étudier précédemment ?</p>	<p style="text-align: center;">Mon commentaire :</p>

b/ Support iconographique : Œuvre d'Art



« Les Paysans de Flagey », 1850, de Gustave Courbet, huile sur toile, Hauteur 208cm, 275cm, Musée des Beaux-Arts et d'Archéologie de Besançon, France.

Pour en savoir plus :

« Les Paysans de Flagey »,

Gustave Courbet (1819/1877), peintre français, chef de file du courant réaliste, originaire de Flagey, situé près de Doubs en région Franche Comté, fils de paysans. Il immortalise sa région en lui rendant hommage.

Le débat interprétatif : Questions de départ :

A quoi vous fait penser cette œuvre picturale ? Y a-t-il un point commun entre l'œuvre picturale, l'œuvre romanesque et l'œuvre cinématographique ? Justifiez votre réponse.

Pourquoi d'après-vous Courbet a-t-il opté pour la peinture de Flagey ?

**Fiche de lecture n°4 se rapportant à l'étude de L'œuvre picturale :
« Les paysans de Flagey » de Gustave Courbet.**

**Consigne : Après avoir analysé cette œuvre picturale, complétez votre
fiche de lecture.**

Titre de l'œuvre picturale/Sens du titre (lieu)/Enjeu.	
Nom de l'artiste peintre/siècle vécu.	
Mouvement artistique	
Nature du tableau.	
Dimensions :	
Lieu d'exposition ou lieu de conservation :	
Que représente ce tableau ?	
A quel passage de la nouvelle ou de l'adaptation cinématographique	

<p>vous fait penser ce tableau? Pourquoi ?</p>	
<p>Pensez-vous que cette œuvre picturale soit réaliste ? Justifiez votre réponse.</p>	
<p>Dans un commentaire libre, dites quelles sont vos impressions sur cette œuvre, pensez-vous qu'elle soit en lien avec les œuvres romanesque et cinématographique que vous avez eues l'occasion d'étudier ? Le réalisme s'est-il répandu dans d'autres Arts ? Lesquels ? et pourquoi ?</p>	<p>Mon commentaire :</p>

Support 6 : La bande dessinée

Aux Champs, par Michel Pierret, collection, Je Bouquine, N°135, Mai 1999.

AUX CHAMPS

Un extrait d'une nouvelle de Guy de Maupassant,
adapté par Christian Perrissin, dessiné par Michel Pierret.

L'histoire se passe en Normandie aux environs de 1880. La vie de deux familles de pauvres paysans, les Tuvache et les Vallin, va être bouleversée par le caprice de Madame d'Hubières, une femme riche mais sans enfants...



Le débat interprétatif :

Question de départ : Quels sont les arguments que les d'Hubières ont avancé pour convaincre les Vallin de l'adoption de leur fils Jean.

Consigne : Vous allez improviser un dialogue entre les Vallin et les d'Hubières. Ces derniers essaient de convaincre les Vallin de l'adoption de leur fils Jean.

Critères de réussite :

- 1/ Chacun de vous incarnera un personnage.
- 2/ Variez les tons selon les personnages.
- 3/ Essayez de simuler l'accent patois des Vallin (si possible, vous en avez été imprégné grâce au film et au texte.)
- 4/ Soignez l'expressivité quand il s'agira des d'Hubières : nobles, aristocrates.
- 5/ Dans 3 et 4, il s'agira d'opposer les deux registres de langue (familier, soigné)
- 6/ Présentez aux Vallin des arguments convaincants (rente viagère officialisée chez le notaire, meilleure éducation pour leur fils, héritier des d'Hubières..., un avenir prospère, améliorer leur condition de vie précaire, réussite scolaire pour Jean).

Support 7 : Poétique :

Support d'aide à l'analyse : Fiche lexicale (voir fin du livret)

« Le joujou du pauvre » de Charles Baudelaire (1821-1867), dans *Spleen de Paris*, 1869

Objectifs :

1- *Comparer la vision de la différence sociale de « Aux Champs » et celle du poème de Baudelaire « Le joujou du pauvre ».*

2- *Réciter le poème en prose de Baudelaire sur un fond musical (vous devriez justifier le choix du morceau musical).*

Texte poétique :

Le joujou du pauvre de Charles Baudelaire.

Je veux donner l'idée d'un divertissement innocent. Il y a si peu d'amusements qui ne soient pas coupables! Quand vous sortirez le matin avec l'intention décidée de flâner sur les grandes routes, remplissez vos poches de petites inventions à un sol, - telles que le polichinelle plat mû par un seul fil, les forgerons qui battent l'enclume, le cavalier et son cheval dont la queue est un sifflet, -et le long des cabarets, au pied des arbres, faites-en hommage aux enfants inconnus et pauvres que vous rencontrerez. Vous verrez leurs yeux s'agrandir démesurément. D'abord ils n'oseront pas prendre ; ils douteront de leur bonheur. Puis leurs mains agripperont vivement le cadeau, et ils s'enfuiront comme font les chats qui vont manger loin de vous le morceau que vous leur avez donné, ayant appris à se défier de l'homme. Sur une route, derrière la grille d'un vaste jardin, au bout duquel apparaissait la blancheur d'un joli château frappé par le soleil, se tenait un enfant beau et frais, habillé de ces vêtements de campagne si pleins de coquetterie. Le luxe, l'insouciance et le spectacle habituel de la richesse, rendent ces enfants-là si jolis, qu'on les croirait faits d'une autre pâte que les enfants de la médiocrité ou de la pauvreté.

À côté de lui, gisait sur l'herbe un joujou splendide, aussi frais que son maître, verni, doré, vêtu d'une robe pourpre, et couvert de plumets et de verroteries. Mais l'enfant ne s'occupait pas de son joujou préféré, et voici ce qu'il regardait :

De l'autre côté de la grille, sur la route, entre les chardons et les orties, il y avait un autre enfant, sale, chétif, fuligineux, un de ces marmots-parias dont un œil impartial découvrirait la beauté, si, comme l'œil du connaisseur devine une peinture idéale sous un vernis de carrossier, il le nettoyait de la répugnante patine de la misère.

À travers ces barreaux symboliques séparant deux mondes, la grande route et le château, l'enfant pauvre montrait à l'enfant riche son propre joujou, que celui-ci examinait avidement comme un objet rare et inconnu. Or, ce joujou, que le petit souillon agaçait, agitait et secouait dans une boîte grillée, c'était un rat vivant ! Les parents, par économie sans doute, avaient tiré le joujou de la vie elle-même.

Et les deux enfants se riaient l'un à l'autre fraternellement, avec des dents d'une égale blancheur.

Charles Baudelaire.

Le débat interprétatif :

Votre cercle de lecture est amené à débattre la question suivante :

Comparez la vision de la différence sociale de « Aux Champs » et celle du poème de Baudelaire « Le joujou du pauvre ».

Fiche de lecture n°7

Consigne : Après avoir analysé ce poème de Charles Baudelaire avec votre enseignante, complétez votre fiche de lecture.

Auteur/Siècle.	
Titre du poème	
Nature du poème	
Recueil/Publication	
Les éléments décrits vous rappellent-ils des épisodes dans le film ou dans la nouvelle « Aux Champs »	
Contraste/Pourquoi ? classes sociales ?	Termes mélioratifs : Termes péjoratifs :

<p>Un passage particulier, Vous a-t-il touché ? Lequel ?le trouvez- vous beau, notez- le dans votre commentaire.</p>	<p>Commentaire :</p>
<p>Morale véhiculée dans le texte poétique :</p>	<p>Morale :</p>
<p>Votre ressenti, vos réactions à l'issue de cette lecture.</p>	
<p>Avez-vous apprécié ce poème ? Pourquoi ?</p>	
<p>Votre commentaire :</p>	<p>Mon commentaire :</p>

La mise en voix du poème :

Consigne : Maintenant que vous avez compris le poème,

Vous allez vous préparer à l'apprendre puis le réciter sur un fond musical de votre choix. Présentez-le en duo après avoir partagé les tâches. (Possibilité de choisir un passage uniquement)

Annexe 2 : Carnet de lecture destiné aux enseignants

Documents réservés aux enseignants.

Auteur/Siècle.	Charles Baudelaire (1821 /1867), XIX siècle.
Titre du poème	Le joujou du pauvre.
Nature du poème	Poème en prose.
Recueil/Publication	Le Spleen de Paris, 1869.
Les éléments décrits vous font-ils rappeler des épisodes dans le film ou dans la nouvelle « Aux Champs »	<p>Description des deux chaumières (pauvreté, précarité)</p> <p>Description des enfants (modes vestimentaires : haillons, cheveux sales...)</p> <p>A l'opposé des D'Hubières (élégance, blancheur de la peau.)</p>
Contraste /Pourquoi ? classes sociales ?	<p>Termes mélioratifs : joli château, vaste jardin, beau et frais, la blancheur, frappé par le soleil, si plein de coquetterie (condition sociale de l'enfant riche)</p> <p>A l'opposé de l'enfant pauvre : Termes péjoratifs :</p> <p>Charbon et les orties (l 14), parias (rejeté par la société)</p> <p>Classe sociale: pauvre.</p>
Morale véhiculée dans le texte :	<p>Une morale implicite qui se présente sous forme de chute : Malgré leurs différences sociales, les deux enfants sont égaux, aussi l'un que l'autre. Baudelaire est en faveur d'une égalité sociale.</p>

<p>Votre ressenti, vos réactions à l'issue de cette lecture.</p>	
<p>Avez-vous apprécié ce poème ? Pourquoi ?</p>	<p>Commentaire :</p>
<p>Votre commentaire :</p> <p>A quel support déjà étudié vous fait penser ce poème ?</p>	<p>Mon commentaire :</p>

Annexe 3

Fiche lexicale se rapportant au poème « le joujou du pauvre » de Baudelaire.

Flâner :	Se promener sans but.
Le polichinelle :	Marionnette, jouet en forme de polichinelle (caractérisé par deux bosses, l'une devant, l'autre derrière).
l'enclume	Masse métallique destinée à supporter les chocs dans diverses opérations qui se font par frappe (enclume de forgeron, de serrurier...)
se défier :	Ne pas avoir confiance en quelqu'un, quelque chose, s'en méfier, être ou se mettre en garde contre eux : Elle s'est toujours défiée des hommes.
pourpre :	Rouge, symbolise en littérature la richesse et le pouvoir.
des plumets :	Petit bouquet de plumes servant d'ornement à une coiffure militaire ou à un chapeau.
des verroteries.	Menus objets en verre travaillé, généralement coloré, constituant une bijouterie de faible valeur.
les chardons :	Nom commun à de nombreuses plantes herbacées aux feuilles coriaces et piquantes.
les orties :	Plante herbacée (urticacée) hérissée de poils urticants et

	habitant les régions tempérées.
fuligineux :	Littéraire. Noirâtre comme la suie : Couleur fuligineux. <u>La suie</u> : Matière noire que la fumée dépose à la surface des corps mis en contact avec elle.
marmots-parias :	Familier. Petit enfant en particulier petit garçon. Parias : méprisés et écartés du groupe
la patine :	Aspect, coloration que prennent certains objets avec le temps ou sous l'effet de frottements répétés : <i>La patine des meubles anciens</i>
le souillon	Personne qui se tient salement, qui vit dans la malpropreté.

ANNEXE 4

Document réservé aux enseignants :

Mise en place du nouveau dispositif.

Recommandations : Déroulé des séances.

Démarche méthodologique

I- Amorce de la séance :

1- Rappel des activités antérieures :

Dans les œuvres romanesque et cinématographique, nous avons mis l'accent sur la dimension réaliste de ces deux œuvres, je vous propose aujourd'hui des œuvres picturales pour essayer de tisser des liens avec celles étudiées précédemment qui font écho à celles déjà étudiées.

Prenez votre carnet de lecture à la page 19 ;

Quel est le titre du tableau mis à votre disposition ?

(Voir fiche de lecture pour les autres questions)

Nous allons maintenant animer un débat au sein des cercles de lecture, lisez les questions de départ.

Faire reformuler, relire les questions de départ.

10mn de concertation

Nota bene : Amener les élèves à percevoir la visée satirique de la nouvelle de Guy de Maupassant à travers les pauses descriptives.

Mise en commun: Chaque cercle répond aux questions de départ (insister sur le côté réaliste et les amener à comprendre que les arts plastiques ont contribué eux aussi à ce courant réaliste).

Maintenant, vous allez remplir votre fiche de lecture.

IDEM pour le deuxième tableau.

2- La bande dessinée :

Transition : Vous aimez la bande dessinée ?

Et bien la nouvelle « AUX CHAMPS » que nous avons étudiée se présente aussi sous forme de bande dessinée. (Manière de développer l'appétence des élèves pour la lecture).

Prenez votre livre à la page 25. Identifiez les indices para textuels.

Faire lire la question de départ, la consigne et les critères de réussite.

(Faire reformuler)

Travail au sein du cercle de lecture:10mn

Prestations orales (les faire passer au tableau pour simuler le dialogue)

Insister sur les différences sociales des D'Hubières et des Vallin (registres de langue : soigné /familier)

3- support poétique :

Transition: Nous allons passer à un autre support

Leur demander de prendre la page 27 et d'identifier la nature du document (indices para textuels)

Lecture silencieuse du poème (renvoi à la page 32 Fiche lexicale)

Quelles sont vos impressions à l'issue de votre lecture ?

Quelles sont les idées, les valeurs véhiculées dans le poème ?

Votre cercle de lecture est amené à débattre la question voir p28

Voir attentivement les éléments de réponse .P29

Maintenant vous allez remplir votre fiche de lecture.

La mise en voix du poème :

Consigne : vous allez réciter le poème sur un fond musical, choisissez le passage que vous avez apprécié le plus. Possibilité de le présenter en duo.

Voir p 31 POUR les sites.

Ne pas oublier de leur demander de télécharger le morceau musical de leur choix sur tél portable pour préparer les prestations orales.

Documents réservés aux enseignants.

Support 1 : Biographie de Guy de Maupassant

Henry-René-Albert-Guy de Maupassant est un écrivain français né le 5 août 1850 au château de Miromesnil à Tourville-sur-Arques (Seine-Inférieure, actuellement Seine-Maritime et mort le 6 juillet 1893 à Paris. Originaire de la Normandie, celle-ci occupe une place importante dans ses œuvres et notamment dans la nouvelle réaliste « Aux Champs » initialement publiée dans la revue « Le Gaulois du 31 octobre 1882, puis dans le recueil Contes de la bécasse en 1883. Lié à Gustave Flaubert et à Emile Zola, Guy de Maupassant a marqué la littérature française par ses six romans, dont Une Vie en 1883, Bel-Ami en 1885, Pierre et Jean en 1887-1888, et surtout par ses nouvelles (parfois intitulées contes) comme Boule de suif en 1880, Les Contes de la bécasse (1883) ou Le Horla (1887). Ces œuvres retiennent l'attention par leur force réaliste, la présence importante du fantastique et par le pessimisme qui s'en dégage le plus souvent, mais aussi par la maîtrise stylistique. La carrière littéraire de Maupassant se limite à une décennie -de 1880 à 1890- avant qu'il ne sombre peu à peu dans la folie et ne meure peu avant ses quarante-trois. Reconnu de son vivant, il conserve un renom de premier plan renouvelé encore par les nombreuses adaptations filmées de ses œuvres.

Le débat interprétatif :

Votre cercle de lecture est invité à débattre du contenu de cette biographie pour éclaircir certains points qui vous semblent obscurs, faire part de votre ressenti et tisser des liens avec les autres textes étudiés.

Questions de départ : De quelle région Guy de Maupassant est-il originaire ? Quelle est la région décrite dans la nouvelle « Aux Champs » de Guy de Maupassant ? Pourquoi Guy de Maupassant a-t-il fait ce choix ?

Consigne : Après avoir étudié la biographie de Guy de Maupassant, vous êtes en mesure de remplir votre fiche de lecture.

Fiche de lecture

Nom de naissance	Henry-René-Albert-Guy de Maupassant
Activités :	Ecrivain
Naissance /origine :	Le 5 août 1893 en Normandie.
Décès :	Le 6 juillet 1893 à Paris.
Langue d'écriture :	Française
Mouvement :	Réaliste
Personnages ayant marqué l'auteur :	Gustave Flaubert (ami de sa mère) et Emile Zola.
Genres discursifs :	La nouvelle, le roman.
Œuvres principales	Nouvelles : Boule de suif, les contes de la bécasse, le Horla + 6 romans dont une Vie, Bel-Ami, Pierre et Jean.

Support 2: « Aux Champs » de Guy de Maupassant

Consigne : Lisez attentivement cette histoire pour pouvoir remplir votre fiche de lecture ultérieurement.

A titre d'information : « Aux Champs » a été initialement publiée dans la revue *Le Gaulois* du 31 octobre 1882, puis dans le recueil *Contes de la bécasse* en 1883.

***Aux champs* par Guy de MAUPASSANT**

A Octave Mirbeau

Les deux chaumières étaient côte à côte, au pied d'une colline, proches d'une petite ville de bains. Les deux paysans besognaient dur sur la terre inféconde pour élever tous leurs petits. Chaque ménage en avait quatre. Devant les deux portes voisines, toute la marmaille grouillait du matin au soir. Les deux aînés avaient six ans et les deux cadets quinze mois environ; les mariages et, ensuite les naissances, s'étaient produites à peu près simultanément dans l'une et l'autre maison.

Les deux mères distinguaient à peine leurs produits dans le tas; et les deux pères confondaient tout à fait. Les huit noms dansaient dans leur tête, se mêlaient sans cesse; et, quand il fallait en appeler un, les hommes souvent en criaient trois avant d'arriver au véritable.

La première des deux demeures, en venant de la station d'eaux de Rolleport, était occupée par les Tuvache, qui avaient trois filles et un garçon; l'autre mesure abritait les Vallin, qui avaient une fille et trois garçons.

Tout cela vivait péniblement de soupe, de pomme de terre et de grand air. A sept heures, le matin, puis à midi, puis à six heures, le soir, les ménagères réunissaient leurs mioches pour donner la pâtée, comme des gardeurs d'oies rassemblent leurs bêtes. Les enfants étaient assis, par rang d'âge, devant la table en bois, vernie par cinquante ans d'usage. Le dernier moutard avait à peine la

bouche au niveau de la planche. On posait devant eux l'assiette creuse pleine de pain molli dans l'eau où avaient cuit les pommes de terre, un demi-chou et trois oignons; et toute la lignée mangeait jusqu'à plus faim. La mère empâtait elle-même le petit. Un peu de viande au pot-au-feu, le dimanche, était une fête pour tous, et le père, ce jour-là, s'attardait au repas en répétant : "Je m'y ferais bien tous les jours".

Par un après-midi du mois d'août, une légère voiture s'arrêta brusquement devant les deux chaumières, et une jeune femme, qui conduisait elle-même, dit au monsieur assis à côté d'elle :

- Oh ! Regarde, Henri, ce tas d'enfants ! Sont-ils jolis, comme ça, à grouiller dans la poussière.

L'homme ne répondit rien, accoutumé à ces admirations qui étaient une douleur et presque un reproche pour lui.

La jeune femme reprit :

- Il faut que je les embrasse ! Oh ! Comme je voudrais en avoir un, celui-là, le tout petit.

Et, sautant de la voiture, elle courut aux enfants, prit un des deux derniers, celui des Tuvache, et, l'enlevant dans ses bras, elle le baisa passionnément sur ses joues sales, sur ses cheveux blonds frisés et pommadés de terre, sur ses menottes qu'il agitait pour se débarrasser des caresses ennuyeuses.

Puis elle remonta dans sa voiture et partit au grand trot. Mais elle revint la semaine suivante, s'assit elle-même par terre, prit le moutard dans ses bras, le bourra de gâteaux, donna des bonbons à tous les autres; et joua avec eux comme une gamine, tandis que son mari attendait patiemment dans sa frêle voiture.

Elle revint encore, fit connaissance avec les parents, reparut tous les jours, les poches pleines de friandises et de sous.

Elle s'appelait Mme Henri d'Hubières.

Un matin, en arrivant, son mari descendit avec elle; et, sans s'arrêter aux mioches, qui la connaissaient bien maintenant, elle pénétra dans la demeure des paysans.

Ils étaient là, en train de fendre du bois pour la soupe ; ils se redressèrent tout surpris, donnèrent des chaises et attendirent. Alors la jeune femme, d'une voix entrecoupée, tremblante commença :

- Mes braves gens, je viens vous trouver parce que je voudrais bien... je voudrais bien emmener avec moi votre... votre petit garçon...

Les campagnards, stupéfaits et sans idée, ne répondirent pas.

Elle reprit haleine et continua.

- Nous n'avons pas d'enfants; nous sommes seuls, mon mari et moi... Nous le garderions... voulez-vous ?

La paysanne commençait à comprendre. Elle demanda :

- Vous voulez nous prend'e Charlot ? Ah ben non, pour sûr.

Alors M. d'Hubières intervint :

- Ma femme s'est mal expliquée. Nous voulons l'adopter, mais il reviendra vous voir. S'il tourne bien, comme tout porte à le croire, il sera notre héritier. Si nous avons, par hasard, des enfants, il partagerait également avec eux. Mais s'il ne répondait pas à nos soins, nous lui donnerions, à sa majorité, une somme de vingt mille francs, qui sera immédiatement déposée en son nom chez un notaire. Et, comme on a aussi pensé à vous, on vous servira jusqu'à votre mort, une rente de cent francs par mois. Avez-vous bien compris ?

La fermière s'était levée, toute furieuse.

- Vous voulez que j'vous vendions Charlot ? Ah ! mais non ; c'est pas des choses qu'on d'mande à une mère çà ! Ah ! mais non ! Ce serait abomination.

L'homme ne disait rien, grave et réfléchi ; mais il approuvait sa femme d'un mouvement continu de la tête.

Mme d'Hubières, éperdue, se mit à pleurer, et, se tournant vers son mari, avec une voix pleine de sanglots, une voix d'enfant dont tous les désirs ordinaires sont satisfaits, elle balbutia :

- Ils ne veulent pas, Henri, ils ne veulent pas !

Alors ils firent une dernière tentative.

- Mais, mes amis, songez à l'avenir de votre enfant, à son bonheur, à ...

La paysanne, exaspérée, lui coupa la parole :

- C'est tout vu, c'est tout entendu, c'est tout réfléchi... Allez-vous-en, et pi, que j'vous revoie point par ici. C'est i permis d'vouloir prendre un éfant comme ça !

Alors Mme d'Hubières, en sortant, s'avisa qu'ils étaient deux tout petits, et elle demanda à travers ses larmes, avec une ténacité de femme volontaire et gâtée, qui ne veut jamais attendre:

- Mais l'autre petit n'est pas à vous ?

Le père Tuvache répondit :

- Non, c'est aux voisins ; vous pouvez y aller si vous voulez.

Et il rentra dans sa maison, où retentissait la voix indignée de sa femme.

Les Vallin étaient à table, en train de manger avec lenteur des tranches de pain qu'ils frottaient parcimonieusement avec un peu de beurre piqué au couteau, dans une assiette entre eux deux.

M. d'Hubières recommença ses propositions, mais avec plus d'insinuations, de précautions oratoires, d'astuce.

Les deux ruraux hochaient la tête en signe de refus; mais quand ils apprirent qu'ils auraient cent francs par mois, ils se considèrent, se consultant de l'œil, très ébranlés.

Ils gardèrent longtemps le silence, torturés, hésitants. La femme enfin demanda :

- Qué qu't'en dis, l'homme ? Il prononça d'un ton sentencieux :

- J'dis qu'c'est point méprisable.

Alors Mme d'Hubières, qui tremblait d'angoisse, leur parla de l'avenir du petit, de son bonheur, et de tout l'argent qu'il pourrait leur donner plus tard.

Le paysan demanda :

- C'te rente de douze cents francs, ce s'ra promis d'avant l'notaire ?

M. d'Hubières répondit :

- Mais certainement, dès demain.

La fermière, qui méditait, reprit :

- Cent francs par mois, c'est point suffisant pour nous priver du p'tit ; ça travaillera dans quéqu'z'ans ct'éfant ; i nous faut cent vingt francs.

Mme d'Hubières trépignant d'impatience, les accorda tout de suite; et, comme elle voulait enlever l'enfant, elle donna cent francs en cadeau pendant que son mari faisait un écrit. Le maire et un voisin, appelé aussitôt, servirent de témoins complaisants.

Et le jeune femme, radieuse, emporta le marmot hurlant, comme on emporte un bibelot désiré d'un magasin.

Les Tuvache sur leur porte, le regardaient partir muets, sévères, regrettant peut-être leur refus.

On n'entendit plus du tout parler du petit Jean Vallin. Les parents, chaque mois, allaient toucher leurs cent vingt francs chez le notaire ; et ils étaient fâchés avec leurs voisins parce que la mère Tuvache les agonisait d'ignominies, répétant sans cesse de porte en porte qu'il fallait être dénaturé pour vendre son enfant, que c'était une horreur, une saleté, une corromperie.

Et parfois elle prenait en ses bras son Charlot avec ostentation, lui criant, comme s'il eût compris :

- J't'ai pas vendu, mé, j't'ai pas vendu, mon p'tiot. J'vends pas m's éfants, mé. J'sieus pas riche, mais vend pas m's éfants.

Et, pendant des années et encore des années, ce fut ainsi chaque jour des allusions grossières qui étaient vociférées devant la porte, de façon à entrer dans la maison voisine. La mère Tuvache avait fini par se croire supérieure à toute la contrée parce qu'elle n'avait pas vendu Charlot. Et ceux qui parlaient d'elle disaient :

- J'sais ben que c'était engageant, c'est égal, elle s'a conduite comme une bonne mère.

On la citait; et Charlot, qui prenait dix-huit ans, élevé dans cette idée qu'on lui répétait sans répit, se jugeait lui-même supérieur à ses camarades, parce qu'on ne l'avait pas vendu.

Les Vallin vivotaient à leur aise, grâce à la pension. La fureur inapaisable des Tuvache, restés misérables, venait de là.

Leur fils aîné partit au service. Le second mourut; Charlot resta seul à peiner avec le vieux père pour nourrir la mère et deux autres soeurs cadettes qu'il avait.

Il prenait vingt et un ans, quand, un matin, une brillante voiture s'arrêta devant les deux chaumières. Un jeune monsieur, avec une chaîne de montre en

or, descendit, donnant la main à une vieille dame en cheveux blancs. La vieille dame lui dit :

- C'est là, mon enfant, à la seconde maison.

Et il entra comme chez lui dans la mesure des Vallin.

La vieille mère lavait ses tabliers ; le père, infirme, sommeillait près de l'âtre. Tous deux levèrent la tête, et le jeune homme dit :

- Bonjour, papa ; bonjour maman.

Ils se dressèrent, effarés. La paysanne laissa tomber d'émoi son savon dans son eau et balbutia :

- C'est-i té, m'n éfant ? C'est-i té, m'n éfant ?

Il la prit dans ses bras et l'embrassa, en répétant : - "Bonjour, maman". Tandis que le vieux, tout tremblant, disait, de son ton calme qu'il ne perdait jamais : "Te v'là-t'i revenu, Jean ?". Comme s'il l'avait vu un mois auparavant.

Et, quand ils se furent reconnus, les parents voulurent tout de suite sortir le fieu dans le pays pour le montrer. On le conduisit chez le maire, chez l'adjoint, chez le curé, chez l'instituteur.

Charlot, debout sur le seuil de sa chaumière, le regardait passer.

Le soir, au souper il dit aux vieux :

- Faut-i qu'vous ayez été sots pour laisser prendre le p'tit aux Vallin !

Sa mère répondit obstinément :

- J'voulions point vendre not' éfant !

Le père ne disait rien.

Le fils reprit :

- C'est-i pas malheureux d'être sacrifié comme ça !

Alors le père Tuvache articula d'un ton coléreux :

- Vas-tu pas nous r'procher d' t'avoir gardé ?

Et le jeune homme, brutalement :

- Oui, j'vous le r'proche, que vous n'êtes que des niants. Des parents comme vous, ça fait l'malheur des éfants. Qu'vous mériteriez que j'vous quitte.

La bonne femme pleurait dans son assiette. Elle gémit tout en avalant des cuillerées de soupe dont elle répandait la moitié :

- Tuez-vous donc pour élever d's éfants !

Alors le gars, rudement :

- J'aimerais mieux n'être point né que d'être c'que j'suis. Quand j'ai vu l'autre, tantôt, mon sang n'a fait qu'un tour. Je m'suis dit : "V'là c'que j'serais maintenant !".

Il se leva.

- Tenez, j'sens bien que je ferai mieux de n'pas rester ici, parce que j'vous le reprocherais du matin au soir, et que j'vous ferais une vie d'misère. Ca, voyez-vous, j'vous l'pardonnerai jamais !

Les deux vieux se taisaient, atterrés, larmoyants.

Il reprit :

- Non, c't' idée-là, ce serait trop dur. J'aime mieux m'en aller chercher ma vie aut'part !

Il ouvrit la porte. Un bruit de voix entra. Les Vallin festoyaient avec l'enfant revenu.

Alors Charlot tapa du pied et, se tournant vers ses parents, cria :

- Manants, va !

Et il disparut dans la nuit.

Le débat interprétatif :

Votre cercle de lecture est invité à débattre du contenu de cette nouvelle pour éclaircir certains points qui vous semblent obscurs, faire part de votre ressenti et tisser des liens avec les autres textes étudiés.

Question de départ :

Quel est votre avis concernant la réaction de Charlot Tuvache ? Si vous étiez à sa place qu'elle aurait été votre réaction ?

Éléments de réponses :

1- Réaction violente, agressive et surtout ingrate envers ses parents : au lieu d'être reconnaissant, il fait preuve d'ingratitude.

2- Insolence et d'agressivité verbale puisqu'il traite ses parents de « Manants » = mal éduqués.

1- Comportement indigne d'un fils qui a été entouré d'affection de ses parents et qui ont refusé catégoriquement de le vendre aux D'Hubières.

2- **A l'opposé**, on peut avoir des réactions différentes, des avis divergents: (très intéressant car on est dans le débat CONSTRUCTIF)

1- Il a peut-être raison de réagir de cette façon, ses parents se sont opposés à un avenir prospère pour Charlot (bonne éducation, études, privilèges : mode vestimentaire: élégance, distinction, héritier des d'Hubières ...).

2- Séparé de ses parents biologiques, il aura au moins assuré son avenir, un avenir stable et prospère (riche) et surtout donné la chance à ses parents de vivre décemment grâce à la rente viagère versée par les d'Hubières.

Fiche de lecture N°2, se rapportant à la nouvelle « Aux Champs » de Guy de Maupassant.

Titre	Aux Champs
Auteur	Guy de Maupassant
Dédicace : (personne concernée)	Octave Mirbeau (écrivain et critique d'art : ami de Maupassant)
Publications :	Journal littéraire et politique : Le Gaulois 1882 et après dans les Contes de la bécasse 1883
Genre discursif :	Une Nouvelle
Mouvement littéraire :	Le Réalisme
Mes impressions : J'aime/je n'aime pas. Pourquoi ?
Recopier un passage apprécié :	« l'incipit » là où le narrateur décrit le contexte = description circonstanciée (précise, minutieuse) ce qui permet un effet de réel
Certaines péripéties vous rappellent-elles un événement vécu ou lu ou vu dans un film ?	Points communs : description des deux chaumières (précarité) dans le film et dans la nouvelle. -La réaction agressive de Mme Tuvache après l'adoption de Jean par les D'Hubières (dans film et nouvelle)

<p>Quel personnage vous fait penser à quelqu'un ? (de la vie quotidienne ou à travers vos lectures ou films)</p>	<p>Libre cours à leur réflexion (inspirée de leur vécu ou lecture)</p>
<p>En quoi ce support est-il réaliste ?</p> <p>Justifiez votre réponse.</p>	<p>1-La présence du patois dans le texte.</p> <p>2-Lieux évoqués sont réels: près de la station d'eaux de Rolleport.</p> <p>3-Les patronymes (noms des personnages) vérifiables dans la réalité.</p> <p>4-Mode de vie précaire des paysans (chaumières habitation réelle de la Normandie, terre inféconde, nourriture parcimonieuse, mesquine, pauvre.) à cette époque.</p>
<p>Rédiger un commentaire personnel sur cette histoire en donnant votre avis sur l'attitude des personnages, sur les valeurs défendues par chaque couple.</p> <p>N'oubliez pas de dire pour qui vous prenez parti !</p>	<p>Mon commentaire :</p>

Support 3 : Adaptation cinématographique « Aux Champs » dont le réalisateur est Olivier Schatzky.

Consigne : Un CD de cette adaptation cinématographique vous est remis que vous trouverez à la fin de votre carnet de lecture. Regardez-le dans la perspective d'une comparaison avec l'œuvre romanesque. A l'issue de ce visionnage, votre enseignante vous proposera d'établir une comparaison pour voir à quel point le metteur en scène a oui ou non était fidèle à la nouvelle de Guy de Maupassant.

Vous avez aussi la possibilité de regarder le film sur le net, voici le lien :

<http://www.youtube.com/watch?v=legvfqgkhwa>

Le débat interprétatif : vous êtes amené à discuter la question ci-dessous au sein de votre cercle de lecture.

Question de départ : Le réalisateur du film a-t-il oui ou non été fidèle à l'œuvre romanesque « Aux Champs » de Guy De Maupassant ?

Éléments de réponses :

Dans l'adaptation filmique, nous pouvons noter plusieurs ajouts qui en général ont pour but de dramatiser l'histoire ce qui donnera envie de connaître la suite.

1- La découverte du corps de Mme Tuvache par son fils Charlot dans un état d'ébriété, il aperçoit le corps de sa mère gisant aux abords de la rivière.

2- Son père l'accuse d'avoir tué sa mère.

3- Lors de l'interrogatoire, Charlot se confie à un gendarme et là s'opère un retour en arrière en adéquation avec l'œuvre romanesque.

4- Un accident de calèche oblige les d'Hubières à coucher chez les Tuvache.

Alors que dans la nouvelle, la rencontre avec les Tuvache est providentielle, fruit du hasard.

5- A travers le film, la demande d'adoption s'est opérée le lendemain après la réparation de leur calèche alors que dans la nouvelle, l'adoption est formulée par les d'Hubières après plusieurs visites chez les Tuvache.

6- Dans le film, le problème de l'augmentation de la rente et la signature du contrat se sont produits après le départ des d'Hubières chez le notaire.

Dans la nouvelle, tout s'est réglé sur le champ, Mr Henri d'Hubières a fait un écrit et l'a signé.

7- Dans le film, visite du curé chez Mme Vallin qui lui demande de l'argent à l'église et la rencontre de Mme Vallin et les autres femmes du village qui la maltraitent.

8- Dans le film, Gaston reproche à son frère Charlot de ne pas avoir été vendu car il aurait pu se faire soigner de sa tuberculose, épisode qui n'apparaît pas dans la nouvelle. Ainsi, on peut se rendre compte de l'erreur commise par Maupassant au début de la nouvelle quand il écrit : « Les Tuvache qui avaient trois filles et un garçon » et plus loin : « leur fils aîné partit au service, le second mourut, Charlot resta seul ».

9- Un des ajouts les plus importants est la rencontre entre Charlot et la jeune fille riche nommée Marguerite, la future fiancée de Jean.

10- Dernier ajout du film est le suicide de Mme Tuvache.

En conclusion : le film est relativement fidèle au récit même si des ajouts le transforment un peu.

Consigne : A vous maintenant de rédiger votre commentaire sur l'étude comparative que vous avez longuement discutée avec vos pairs.

4/a/ Support iconographique : Œuvre d'Art.

Des Glaneuses, Jean-François-Millet, Huile sur toile, H 83,5 cm, L110cm, Musée d'Orsay, Paris, France.

Pour en savoir plus :

Jean-François Millet (1814-1875) est un artiste peintre réaliste du XIX siècle, influencé par les talents du chef de file du courant réaliste Gustave Courbet (1819-1877). Millet était célèbre pour ses scènes champêtres où il expose la dure besogne qu'accomplissaient les paysannes sur des terres presque infertiles. Ces dernières incarnent le prolétariat rural.

Le débat interprétatif :

Questions de départ :

A quoi vous fait penser cette œuvre picturale ? y a-t-il un point commun entre l'œuvre picturale et l'œuvre romanesque ? Justifiez votre réponse.

Cette œuvre picturale vous semble-t-elle réaliste ? Justifiez votre réponse.

Éléments de réponse :

1- Cette œuvre picturale peinte avec beaucoup de minutie et de réalisme, nous fait penser à l'incipit de la nouvelle où Maupassant décrit la précarité (la misère) du milieu champêtre dans lequel vivent les deux familles paysannes : les Tuvache et les Vallin.

2- L'artiste peintre insiste sur l'infécondité de la terre dans son œuvre, les paysans n'ont presque rien à glaner d'où le titre de l'œuvre picturale « Des Glaneuses »

3- Cette œuvre picturale est en adéquation parfaite avec l'œuvre romanesque et fait montre d'un réalisme parfait. (Cadre de l'histoire : milieu champêtre, terre stérile, mode vestimentaire de l'époque.. la dure besogne pour des récoltes parcimonieuses.

Fiche de lecture n° 4 se rapportant à l'étude de L'œuvre picturale : Des Glaneuses de Jean -François Millet.

Consigne : Après avoir analysé cette œuvre picturale avec votre enseignante, complétez votre fiche de lecture.

<p>Titre de l'œuvre picturale/Sens du titre. (lien avec la nouvelle <u>Aux Champs</u> de Guy de Maupassant.</p>	<p>Des Glaneuses (personne qui ramassent des épis dont elle peut tirer parti ce qui annonce la précarité de la vie champêtre. (la parcimonie des portions de nourriture distribuées aux enfants dans la nouvelle et parcimonie des récoltes aussi.)</p>
<p>Nom de l'artiste peintre/siècle vécu :</p>	<p>Jean-François Mill et, XIX siècle</p>
<p>Mouvement artistique :</p>	<p>Le réalisme</p>
<p>Nature du tableau :</p>	<p>Huile sur toile</p>
<p>Dimensions :</p>	<p>Hauteur: 83, 5cm, largeur : 110cm</p>
<p>Lieu d'exposition ou lieu de conservation :</p>	<p>Musée d'Orsay, Paris.</p>

<p>Que représente ce tableau ?</p>	<p>Une scène champêtre : des paysannes en train d'accomplir une besogne sur des terres infertiles.</p>
<p>A quel passage de la nouvelle ou de l'adaptation cinématographique vous fait-il penser ? Pourquoi ?</p>	<p>Le passage descriptif du cadre spatial dans la nouvelle et le film</p>
<p>Pensez-vous que cette œuvre picturale soit réaliste ? Justifiez votre réponse.</p>	<p>Description en adéquation avec la réalité (mode vestimentaire, terre infertile qui annonce une vie champêtre précaire de l'époque)</p>
<p>Dans un commentaire libre, dites quelles sont vos impressions sur cette œuvre, pensez-vous qu'elle soit en lien avec les œuvres romanesque et cinématographique que vous avez eues l'occasion d'étudier ?</p>	<p>Mon commentaire : Elle vient consolider les aspects développés dans les œuvres romanesque et cinématographique notamment la part importante du réalisme contenu dans l'œuvre picturale. (la symbolique des couleurs : couleurs sombres évoquent le pessimisme des paysans dû aux difficultés de la vie champêtre, la précarité de leur vie, de leurs ressources)</p>

b/ Support iconographique : Œuvre d'Art

« Les Paysans de Flagey », 1850, de Gustave Courbet, huile sur toile, Hauteur 208cm, 275cm, Musée des Beaux-Arts et d'Archéologie de Besançon, France.

Pour en savoir plus :

« Les Paysans de Flagey »,

Gustave Courbet (1819/1877), peintre français, chef de file du courant réaliste, originaire de Flagey, situé près de Doubs en région Franche Comté, fils de paysans. Il immortalise sa région en lui rendant hommage.

Le débat interprétatif :

Questions de départ :

A quoi vous fait penser cette œuvre picturale ? Y a-t-il un point commun entre l'œuvre picturale, l'œuvre romanesque et l'œuvre cinématographique ? Justifiez votre réponse.

Pourquoi d'après vous Courbet a-t-il opté pour la peinture de Flagey ?

Éléments de réponse :

1- Oui, le cadre champêtre est le même dans les trois œuvres, les paysans et leur mode vestimentaire, les veaux squelettiques annoncent la misère des paysans, les couleurs sombres sont dominantes, elles font référence au chagrin que peuvent ressentir les paysans face à leur situation précaire.

2- Courbet, chef de file du courant réaliste a opté pour la peinture de Flagey car il est originaire de Flagey et fils de paysan. Il immortalise ainsi sa région en lui rendant hommage à travers cette œuvre picturale.

**Fiche de lecture n°4 se rapportant à l'étude de L'œuvre picturale :
« Les paysans de Flagey » de Gustave Courbet.**

**Consigne : Après avoir analysé cette œuvre picturale, complétez votre
fiche de lecture.**

Titre de l'œuvre picturale/Sens du titre (lieu)/Enjeu.	« Les paysans de Flagey » créé un effet de réel.
Nom de l'artiste peintre/siècle vécu.	Gustave Courbet, XIX siècle.
Mouvement artistique	Le réalisme
Nature du tableau.	Huile sur toile
Dimensions :	Hauteur 208cm, largeur 275cm.
Lieu d'exposition ou lieu de conservation :	Musée des Beaux- Arts et d'Archéologie de Besançon, France.
Que représente ce tableau ?	Des paysans de retour vers leur village.
A quel passage de la nouvelle ou de l'adaptation cinématographique vous fait penser ce tableau? Pourquoi ?	L'incipit de la nouvelle : description du cadre spatial, dans le film aussi après l'interrogatoire de Charlot par le gendarme.

<p>Pensez-vous que cette œuvre picturale soit réaliste ? Justifiez votre réponse.</p>	<p>Le mode vestimentaire de l'époque, effet de réel créé par le coucher du soleil...</p>
<p>Dans un commentaire libre, dites quelles sont vos impressions sur cette œuvre, pensez-vous qu'elle soit en lien avec les œuvres romanesque et cinématographique que vous avez eues l'occasion d'étudier ?</p> <p>Le réalisme s'est-il répandu dans d'autres Arts ? Lesquels ? et pourquoi ?</p>	<p>Mon commentaire :</p> <p>Elle vient consolider les aspects développés dans les œuvres romanesque et cinématographique.</p> <p>Oui, art pictural, cinématographique.</p>

Support 6 : La bande dessinée

Aux Champs, par Michel Pierret, collection, Je Bouquine, N°135, Mai 1999.

Le débat interprétatif :

Question de départ : Quels sont les arguments que les d'Hubières ont avancés pour convaincre les Vallin de l'adoption de leur fils Jean ?

Consigne : Vous allez improviser un dialogue entre les Vallin et les d'Hubières, ces derniers essaient de convaincre les Vallin de l'adoption de leur fils Jean.

Critères de réussite :

- 1/ Chacun de vous incarnera un personnage.
- 2/ Variez les tons selon les personnages.
- 3/ Essayez de simuler l'accent patois des Vallin (si possible, vous en avez été imprégnés grâce au film et au texte.)
- 4/ Soignez l'expressivité quand il s'agira des d'Hubières : nobles, aristocrates.
- 5/ Dans 3 et 4, il s'agira d'opposer les deux registres de langue (familier, soigné)
- 6/ Présentez aux Vallins des arguments convaincants (rente viagère officialisée chez le notaire, meilleure éducation pour leur fils, héritier des d'Hubières..., un avenir prospère, améliorer leur condition de vie précaire)

Support 7 : poétique

Support d'aide à l'analyse : Fiche lexicale (voir fin du livret)

« Le joujou du pauvre » de Charles Baudelaire (1821-1867), dans *Spleen de Paris*, 1869

Objectifs : 1- Comparer la vision de la différence sociale de « Aux Champs » et celle du poème de Baudelaire « Le joujou du pauvre »

2- Réciter le poème de Baudelaire sur un fond musical (chaque élève devra justifier le choix du morceau musical)

Le joujou du pauvre

Je veux donner l'idée d'un divertissement innocent. Il y a si peu d'amusements qui ne soient pas coupables !

Quand vous sortirez le matin avec l'intention décidée de flâner sur les grandes routes, remplissez vos poches de petites inventions à un sol, - telles que le polichinelle plat mû par un seul fil, les forgerons qui battent l'enclume, le cavalier et son cheval dont la queue est un sifflet, - et le long des cabarets, au pied des arbres, faites-en hommage aux enfants inconnus et pauvres que vous rencontrerez. Vous verrez leurs yeux s'agrandir démesurément. D'abord ils n'oseront pas prendre; ils douteront de leur bonheur. Puis leurs mains agripperont vivement le cadeau, et ils s'enfuiront comme font les chats qui vont manger loin de vous le morceau que vous leur avez donné, ayant appris à se défier de l'homme.

Sur une route, derrière la grille d'un vaste jardin, au bout duquel apparaissait la blancheur d'un joli château frappé par le soleil, se tenait un enfant beau et frais, habillé de ces vêtements de campagne si pleins de coquetterie.

Le luxe, l'insouciance et le spectacle habituel de la richesse, rendent ces enfants-là si jolis, qu'on les croirait faits d'une autre pâte que les enfants de la médiocrité ou de la pauvreté.

À côté de lui, gisait sur l'herbe un joujou splendide, aussi frais que son maître, verni, doré, vêtu d'une robe pourpre, et couvert de plumets et de verroteries. Mais l'enfant ne s'occupait pas de son joujou préféré, et voici ce qu'il regardait :

De l'autre côté de la grille, sur la route, entre les chardons et les orties, il y avait un autre enfant, sale, chétif, fuligineux, un de ces marmots-parias dont un œil impartial découvrirait la beauté, si, comme l'œil du connaisseur devine une peinture idéale sous un vernis de carrossier, il le nettoyait de la répugnante patine de la misère.

À travers ces barreaux symboliques séparant deux mondes, la grande route et le château, l'enfant pauvre montrait à l'enfant riche son propre joujou, que celui-ci examinait avidement comme un objet rare et inconnu. Or, ce joujou, que le petit souillon agaçait, agitait et secouait dans une boîte grillée, c'était un rat vivant ! Les parents, par économie sans doute, avaient tiré le joujou de la vie elle-même.

Et les deux enfants se riaient l'un à l'autre fraternellement, avec des dents d'une égale blancheur.

Charles Baudelaire.

Le débat interprétatif :

Votre cercle de lecture est amené à débattre la question suivante :

1- Comparez la vision de la différence sociale de « Aux Champs » et celle du poème de Baudelaire « Le joujou du pauvre ».

2- A l'issue de ce travail, dites ce que représente pour vous le réalisme.

Éléments de réponse :

1- A travers ses deux œuvres littéraires (la nouvelle et la poésie), nous constatons que les auteurs ont mis l'accent sur la différence sociale des

personnages en présence: les familles paysannes Tuvache et Vallin qui s'opposent au couple D'Hubières, riches et aristocrates. (Voir descriptions méliorative et dépréciative les concernant).

Pour l'œuvre poétique « le joujou du pauvre », Baudelaire met en scène deux classes sociales qui s'opposent: les riches et les pauvres. D'emblée, la différence sociale est symbolisée par les barreaux.

Pour décrire l'enfant riche, il usera d'un lexique mélioratif :

Joli château, vaste jardin, enfant beau et frais, la blancheur, frappé par le soleil, si plein de coquetterie. Nous retrouvons aussi une description méliorative du joujou du riche : splendide, verni, doré, verroteries...

A l'opposé, l'enfant pauvre et son milieu précaire est décrit par l'usage d'un lexique dépréciatif : « charbon, orties, marmots, parias, répugnante patine » « un rat vivant » symbolise la misère, la maladie, la saleté.

Mais cette opposition des classes sociales a pour objet de véhiculer une morale : Malgré leurs différences sociales, les deux enfants sont égaux en témoignent les expressions suivantes : « fraternellement, égale, blancheur renforcées par l'expression pronominale « se riaient » qui met en valeur leur lien réciproque.

2- A partir des différents supports que nous avons travaillés, nous pouvons avancer que le réalisme est un mouvement artistique (œuvres cinématographique, picturale et bande dessinée) et littéraire (la nouvelle et la poésie) apparu au XIX siècle. Il vise à représenter la réalité telle qu'elle est sans artifice et sans idéalisation.

Fiche de lecture n°7

Consigne : Après avoir analysé ce poème de Charles Baudelaire avec votre enseignante, complétez votre fiche de lecture.

Auteur/Siècle.	Charles Baudelaire
Titre du poème	Le joujou du pauvre
Nature du poème	Poème en prose
Recueil/Publication	Spleen de Paris, 1869.
Les éléments décrits vous font-ils rappeler des épisodes dans le film ou dans la nouvelle « Aux Champs »	Précarité de la vie champêtre. Opposition des deux classes sociales: Pauvre (Tuvache et Vallin : Chaumière, nourriture) et riche, aristocrate (les D'Hubières, mode vestimentaire, argent, rente, voiture de Jean...)
Contraste /Pourquoi ? classes sociales ? Un passage particulier, Vous a-t-il touché ? Lequel ? le trouvez- vous beau, notez-le sur votre fiche.	Termes mélioratifs : la blancheur d'un joli château, un enfant beau et frais, vêtements si pleins de coquetterie .le luxe, l'insouciance, ces enfants si jolis, un joujou splendide Termes péjoratifs : Un enfant sale, chétif, fuligineux, marmots parias, la répugnante patine de la misère.

<p>Morale véhiculée dans le texte :</p>	<p>Une morale implicite qui se présente sous forme de chute : Malgré leurs différences sociales, les deux enfants sont égaux, aussi l'un que l'autre.</p> <p>Baudelaire est en faveur d'une égalité sociale.</p>
<p>Votre ressenti, vos réactions à l'issue de cette lecture :</p>	
<p>Avez-vous apprécié ce poème ? Pourquoi ?</p>	
<p>Votre commentaire :</p>	<p>Mon commentaire.</p>

La mise en voix du poème :

Consigne : Maintenant que vous avez compris le poème,

Vous allez vous préparer à l'apprendre puis le réciter sur un fond musical de votre choix. Présentez-le en duo après avoir partagé les tâches. (Possibilité de choisir un passage uniquement)

Si vous avez du mal à trouver un morceau musical, voici quelques suggestions :

1- Chopin « Tristesse » http://www.youtube.com/watch?v=kik_fz-FWKM

2- Une belle musique douce :

<https://www.youtube.com/watch?v=NZhjhjwldM8>

3- Fragments -Echoes(Demo)

<https://www.youtube.com/watch?v=youTW11pw70>

4- Antonio Vivaldi.Les quatre saisons .L'été.

<https://www.youtube.com/Watch?V=DgRManBrjPU>

5- Relax-Chopin Nocturne

<https://www.youtube.com/watch?v=1A5UZOYLLUM>

Fiche lexicale se rapportant au poème « le joujou du pauvre »

Flâner :	Se promener sans but.
Le polichinelle :	Marionnette, jouet en forme de polichinelle (caractérisé par deux bosses, l'une devant, l'autre derrière).
l'enclume	Masse métallique destinée à supporter les chocs dans diverses opérations qui se font par frappe (enclume de forgeron, de serrurier...)
se défier :	Ne pas avoir confiance en quelqu'un, quelque chose, s'en méfier, être ou se mettre en garde contre eux : Elle s'est toujours défiée des hommes.
pourpre :	Rouge, symbolise en littérature la richesse et le pouvoir.
des plumets :	Petit bouquet de plumes servant d'ornement à une coiffure militaire ou à un chapeau.
des verroteries.	Menus objets en verre travaillé, généralement coloré, constituant une bijouterie de faible valeur.
les chardons :	Nom commun à de nombreuses plantes herbacées aux feuilles coriaces et piquantes.

les orties :	Plante herbacée (urticacée) hérissée de poils urticants et habitant les régions tempérées.
fuligineux :	Littéraire. Noirâtre comme la suie : Couleur fuligineux. <u>La suie :</u> Matière noire que la fumée dépose à la surface des corps mis en contact avec elle.
marmots- parias :	Familier. Petit enfant en particulier petit garçon. Parias : méprisés et écartés du groupe
la patine :	Aspect, coloration que prennent certains objets avec le temps ou sous l'effet de frottements répétés : <i>La patine des meubles anciens</i>
le souillon	Personne qui se tient salement, qui vit dans la malpropreté.

7/ Votre avis sur l'expérimentation :

COMMENTAIRE :

Consigne :

Rédigez un paragraphe dans lequel vous donnerez votre avis sur cette expérimentation Parlez de votre ressenti, de l'intérêt qu'a pu apporter ce travail pour vous.

Résumé de l'histoire :

Deux familles pauvres, les Tuvache et les Vallin, habitaient dans deux pauvres chaumières mitoyennes. Ils vivaient misérablement jusqu'au jour où un couple, Mr et Mme d'Hubières, passa près de chez eux. Ces derniers ne pouvaient pas avoir d'enfant et en étaient très malheureux. La dame prit l'habitude de venir rendre visite aux enfants et voulut adopter, moyennant finances, le petit Pierre, le plus jeune des Tuvache. La mère refusa violemment une proposition aussi alléchante qu'inhumaine à ses yeux. Le couple proposa alors le contrat aux Vallin qui, après avoir marchandé, acceptèrent la rente et signèrent chez le notaire. A partir de ce jour, les deux familles cessèrent toutes bonnes relations. Vingt années plus tard, le fils Vallin, devenu un magnifique jeune homme, refit son apparition. Il entra dans la maison qui l'avait vu naître et embrassa ses parents. Charlot, en proie à la jalousie et au sentiment d'injustice, en voulut alors tant à ses parents de ne l'avoir pas vendu qu'il les traita de «manants» avant de disparaître pour toujours.

Annexe 5 :

Entretiens avec les enseignantes : L'auto-confrontation

1/Auto-confrontation menée avec l'enseignante baptisée Samira :

Chercheur : Quelles sont vos impressions /à la fin de cette expérimentation ?//

Samira : Bon alors /A la fin de cette séance /je pourrai avancer /que l'engagement des élèves pendant euh ! La lecture a été plus .../Je les sentais plus motivés /leurs réponses aussi étaient plus pertinentes /ils étaient plus intéressés /Le fait qu'ils soient assis/en groupe /en forme de cercle /ça les initie davantage à un travail de groupe/qui est très intéressant en lecture/ parce que d'habitude /c'était un travail individuel /les élèves étaient un peu distraits /ils ne faisaient pas attention à la lecture /silencieuse /magistrale /là ils se sentent engagés /

Chercheur : Est-ce qu'ils étaient rassurés ?

Samira : Bien sûr /énormément rassurés /ils sont aidés par leur groupe /ils se sentent rassurés/Et je suis sûre que ça donnera /de meilleurs résultats /surtout si les activités sont différentes /Il y aura après une activité picturale /la bande dessinée /c'est très varié /donc plus motivant /plus intéressant pour les élèves //

Chercheur : D'accord /bien en ce qui concerne le carnet de lecture /qu'est-ce que vous pouvez dire ?

Samira : C'est la première fois que nous travaillons ainsi /je trouve que c'est une idée très intéressante/aussi d'avoir un carnet/ spécifié pour la lecture /A mon avis la lecture .../

Je n'arrête pas de répéter à mes élèves /que la lecture est la clé de la réussite /Les supports qui sont parfois proposés sur les manuels/ ne sont pas toujours très motivants //

Chercheur : Et si c'était à refaire cette expérience ?

Samira : Je la referai avec plaisir /avec plaisir /Il suffit de les habituer à ce mode de travail /les élèves du public ne sont pas habitués /c'est tout //

C'est juste /pour la disposition des groupes /Ils ne sont pas vraiment habitués /parce que l'effectif des élèves est très élevé /

Chercheur : Est-ce qu'il y a aussi des problèmes de moyens /car réaliser des carnets de lecture suppose quand même des frais ?//

Samira : Il faut au moins /une photocopieuse //

Chercheur : Et après /on va avoir des séances /où on aura des œuvres picturales /et cela suppose des couleurs /des photocopies en couleur .Il y a quand même des frais comme vous dites//

Samira : Oui /il y a des frais /c'est l'établissement/ qui doit s'en occuper normalement /

Chercheur : Et bien merci beaucoup d'avoir participé à cet entretien d'auto-confrontation//

Samira : Avec plaisir //

2/Auto-confrontation menée avec l'enseignante Nadia :

Chercheur : Nous allons faire /une concertation à chaud /, quelles sont vos impressions/ à l'issue de cette expérimentation ?//

Nadi : A l'issue de cette expérimentation /j'ai retenu la chose suivante /c'est que les élèves ont appris beaucoup de choses /ils étaient beaucoup plus actifs /et c'est une très bonne façon /très bonne méthode de faire //

Chercheur : Qu'est ce qui a changé/ dans votre façon de faire et dans celle de vos élèves ?

Nadia : Alors quand il s'agit d'une activité de lecture /je prévois des questions au préalable que je pose aux élèves d'après ce que j'ai compris /moi du texte /Là ce sont eux qui dégagent le sens et beaucoup de choses /Tout vient d'eux et voilà et c'est très bien //

Chercheur : Cela suppose que maintenant vos élèves font des tâches /vous leur donnez des consignes et répondent à ces consignes là et sont dans une situation où ils doivent accomplir /construire le sens /oui c'est ça //

Nadia : C'est ça /c'est tout à fait ça //

Chercheur : Ont-ils d'après vous tiré /profit de cette expérimentation /quant à l'usage du carnet de lecture /leur mobilisation /au sein du cercle de lecture /du débat interprétatif // ?

Quelle est d'après vous/ leur réaction face au support divers/ mis à leur disposition ?//

Nadia : Si je dois procéder de la même façon /je le ferai /il n'y a pas de souci /c'est une très très bonne façon de faire donc là j'ai compris /j'ai retenu que les élèves ont apprécié la lecture de cette nouvelle /de cette façon ils l'ont bien lue avec plaisir /c'est pas une obligation /on n'a pas senti qu'ils étaient obligés de la lire /ils l'ont fait avec plaisir /et on surtout fait part de leur subjectivité//

Chercheur : Et pourquoi d'après-vous ?//

Nadia : La diversité des supports /y a contribué je pense /Les supports proposés ont permis aux élèves/ de tisser des liens avec la nouvelle Aux Champs de Guy de Maupassant ce qui leur a permis/ de mieux comprendre/ et de mieux interpréter les supports proposés/. C'est un acquis pour eux.//

Chercheur : Si c'était à refaire /seriez-vous disposée à procéder de la même manière ?/

Nadia : Ah oui /exactement /je ferai exactement la même chose //

Chercheur : Merci beaucoup Nadia //

Annexe 6

Entretiens avec les élèves

Nous avons réalisé des entretiens avec un échantillon d'une dizaine d'élèves de classes différentes de l'établissement où nous avons réalisé notre projet d'investigation.

Les questions ci-dessous nous ont permis d'orienter la discussion avec les élèves.

Nota bene : les élèves qui ont été interviewés sont ceux qui ont participé à la mise en place du dispositif didactique.

Nous avons transcrit **fidèlement la version authentique** des entretiens réalisés à cet effet grâce aux enregistrements vidéo analysés ultérieurement, c'est à dire l'issue de l'expérimentation.

Entretien chercheur/élèves

Chercheur : Que représente pour toi la séance de lecture? Parle-moi de ton ressenti.

Chercheur : A ton avis, pourquoi ton enseignant (e) prévoi-e t-il ou t-elle une séance de lecture hebdomadaire ?

Chercheur : Rencontres-tu des difficultés en lecture ? Si oui, à quel moment ? Au moment où tu lis le texte ou au moment où tu résumes le sens du texte ? (mentalement ou à l'écrit).

Chercheur : Est-ce que tu comprends mieux les textes de lecture lorsque ton professeur te demande de réaliser une tâche ? Pourquoi ? Quel type de tâche réalises-tu ?

Chercheur : A l'issue de l'analyse de texte, réalises-tu un résumé, une synthèse de ce texte ?

Chercheur : Comment tu fais pour comprendre un texte ? Est-ce que tu te dis des choses dans ta tête ?

Chercheur : Te sers-tu de tes acquis antérieurs (choses que tu connais déjà pour mieux comprendre un texte) Explique davantage.

Chercheur : Qu'est ce qui te permet de consolider le sens d'un texte? (Les questions précises du professeur, ses stratégies d'analyse, les gestes de l'enseignant, travail effectué sur le texte par les élèves, les objets concrets dont fait usage ton enseignant ou illustrations)

Chercheur : Quels sont les textes qui t'intéressent le plus? Et pourquoi ?

Chercheur : Si tu avais à choisir ou acheter un roman, pour lequel tu aurais opté ?

- Roman d'aventures
- Roman d'amour
- Roman policier
- Science- fiction
- Nouvelle
- Conte

Chercheur : Est-ce que tu aimes lire? Que te procure la lecture ?

Chercheur : Est-ce que tu comprends tout ce que tu lis ?

Chercheur : Et quand tu ne comprends pas un mot ou une expression qu'est-ce que tu fais ?

- Tu demandes à ton camarade, à ton professeur.
- Tu te déplaces pour chercher le mot dans le dictionnaire.
- Tu relis le mot dans le contexte pour saisir le sens.
- Tu fais appel à tes acquis antérieurs (ce que tu connais déjà)

Annexe 7

GRILLE D'OBSERVATION DE CLASSE

Contenu de la séance.	
Activité menée.	
Durée de la séance	
Auteur de la prestation	
Lieu /date /créneau horaire.	
<p>Du côté de l'enseignant :</p> <p>Postures de l'enseignant :</p> <p>a/Posture de contrôle.</p> <p>b/Posture d'accompagnement.</p> <p>c/Posture de lâcher-prise.</p> <p>d/Posture de sur-étayage ou de contre-étayage.</p> <p>e/Posture d'enseignement.</p> <p>f/Posture du « magicien »</p>	
<p>Guidage de l'enseignant :</p> <p>L'Etayage :</p> <p>a/questions référentielles</p> <p>b/Questions subjectives</p>	

<p>Le tissage :</p> <p>a/ Avec des connaissances antérieures de l'élève.</p> <p>b/ Avec rapprochement à une œuvre étudiée.</p> <p>c/ Avec comparaison à un autre support.</p> <p>d/ Avec identification aux personnages romanesques ou cinématographiques ou autres.</p>	
<p>Gestuelle de l'enseignant :</p> <p>a/ Usage du non-verbal.</p> <p>b/ Usage du paraverbal : ton, tonalité, rythme de l'énoncé, les pauses.</p> <p>c/ Adéquation du code verbal au non verbal.</p>	
<p>Du côté de l'élève :</p> <p>Disposition des élèves :</p>	
<p>L'activité ou les activités menées par les élèves :</p> <p>Avant et durant la prestation observée :</p>	
<p>Les gestes d'étude des élèves :</p> <p>a/ Prise de parole.</p>	

<p>b/ Posture d'écoute</p> <p>c/ Implication dans la tâche.</p> <p>d/ usage d'aide à l'analyse des supports (carnet de lecture ...)</p>	
<p>Degré de compréhension et d'interprétation du support :</p> <p>a/ Compréhension et interprétation fragile, superficielle (compte tenu de leurs réponses)</p> <p>b/ Compréhension et interprétation la plus subjective, la plus approfondie.</p>	
<p>Interaction entre enseignant et élèves et interactions entre pairs.</p> <p>a/Interaction verticale</p> <p>b /Interaction horizontale.</p> <p>c /Alternance des deux types d'interaction.</p>	

Annexe 8 : Quelques exemples de carnets d'élèves

Fiche de lecture n° 4 se rapportant à l'étude de L'œuvre picturale : Des Glaneuses de Jean -François Millet.

Consigne : Après avoir analysé ce tableau avec votre enseignante, complétez votre fiche de lecture.

Titre du tableau/Sens du titre. (lien avec la nouvelle « Aux Champs »)	Des glaneuses. Des femmes qui travaillaient dur sur la terre.
Nom de l'artiste peintre/siècle vécu.	Jean François Millet 19 ^{ème} siècle
Mouvement artistique	Le réalisme
Nature du tableau.	Huile sur toile
Dimensions :	H : 83,5 cm L : 110 cm
Lieu d'exposition ou lieu de conservation :	Musée d'Orsay, Paris France
Que représente ce tableau ?	Ce tableau représente des glaneuses qui travaillent dur sur la terre infertile.
A quel passage de la nouvelle ou de l'adaptation cinématographique vous fait-il penser ? Pourquoi ?	Cela me fait penser au début du retour en arrière de Charlot dans le film et la situation initiale dans le roman
Pensez-vous que cette œuvre picturale soit réaliste ? Justifiez votre réponse.	Oui cette œuvre est réaliste parce que le peintre décrit l'aspect visuel et l'infertilité de la terre.
Dans un commentaire libre, dites quels sont vos impressions sur cette œuvre, pensez-vous qu'elle soit en adéquation avec les œuvres romanesque et cinématographique que vous avez eues l'occasion d'étudier ?	Mon commentaire : Je vois que cette œuvre picturale représente des glaneuses qui travaillent dur sur la terre et cela me fait penser à la famille ^{Calins} et la famille Truache. Je vois aussi que cette œuvre picturale est réelle et je suis basée sur l'aspect visuel et la terre infertile.

Fiche de lecture n° 4 se rapportant à l'étude de L'œuvre picturale : Des Glaneuses de Jean -François Millet.

Consigne : Après avoir analysé ce tableau avec votre enseignante, complétez votre fiche de lecture.

Titre du tableau/Sens du titre. (lien avec la nouvelle « Aux Champs »)	Des Glaneuses; le sens du titre est les femmes qui cherchent leurs nourritures sur la terre infécond
Nom de l'artiste peintre/siècle vécu.	Jean - François - Millet au le 19 ^{ème} siècle
Mouvement artistique	mouvement réaliste
Nature du tableau.	Huile sur toile
Dimensions :	H 83,5, L 110cm
Lieu d'exposition ou lieu de conservation :	Musée d'Orsay, Paris, France
Que représente ce tableau ?	Ce tableau représente comment les paysants cherchent leurs nourritures et le travail de terre sur la terre infécond
A quel passage de la nouvelle ou de l'adaptation cinématographique vous fait -il penser ? Pourquoi ?	Ce tableau me fait penser à la situation initiale dans le roman, et en retour en arrière dans le film
Pensez-vous que cette œuvre picturale soit réaliste ? Justifiez votre réponse.	Oui. je pense que cette œuvre picturale réaliste comme les femmes sont habillées de vêtements de l'époque.
Dans un commentaire libre, dites quels sont vos impressions sur cette œuvre, pensez -vous qu'elle soit en adéquation avec les œuvres romanesque et cinématographique que vous avez eues l'occasion d'étudier ?	Mon commentaire : J'aime beaucoup cette œuvre picturale parce qu'il est réaliste et il me fait penser tout de suite au roman aux Champs et le début de retour en arrière que Charlot a fait. c'est une jolie œuvre picturale. Il exprime vraiment la misère et la pauvreté de ces femmes vacant dans les champs.

Fiche de lecture n°7

Consigne : Après avoir analysé ce poème de Charles Baudelaire avec votre enseignante, complétez votre fiche de lecture.

Auteur/Siècle.	Charles Baudelaire
Titre du poème	Le joujou du pauvre
Nature du poème	social
Recueil/Publication	
Les éléments décrits vous rappellent-ils des épisodes du film ou de la nouvelle « Aux Champs » ?	Les éléments décrits me font penser au roman <u>Aux Champs</u> car dans le poème Baudelaire met en évidence la différence sociale et c'est la même chose qui écrit dans
Contraste /Pourquoi ? classes sociales ? avez-vous été touché par un passage en particulier ? Lequel ? le trouvez-vous beau, notez le sur votre fiche.	Termes mélioratifs : un enfant beau et frais péjoratifs : Chétif, sale Oui, à la fin du poème : Et les deux enfants se regardent l'un à l'autre fraternellement avec les dents d'une égale blancheur La différence sociale ne se reproduit pas avec l'homme mais c'est celui qui lui a donné le chemin pour pénétrer à sa vie.
Morale véhiculée dans le texte :	
Votre ressenti, vos réactions à l'issue de cette lecture :	Après ma lecture de ce poème je sens que les pauvres aussi l'argent ne fait pas la bonheur.
Avez-vous apprécié ce poème ? Pourquoi ?	Oui, j'aime ce poème car il présente un sujet très important c'est la différence sociale entre les riches et les pauvres.
Votre commentaire :	Mon commentaire. J'aime beaucoup ce poème car il met en évidence la différence sociale entre l'enfant riche et l'enfant pauvre et je l'aime aussi parce que Baudelaire choisit de beaux expressions comme, "Un château frappé par le soleil etc."

**Fiche de lecture N°2, se rapportant à la nouvelle
« Aux Champs » de Guy de Maupassant.**

Titre	Aux Champs
Auteur	Guy de Maupassant
Dédicace : (personne concernée)	Octave Mirbeau
Publications :	Aux champs, Bel ami...
Genre discursif :	Nouvelle réaliste
Mouvement littéraire :	réalisme
Mes impressions : J'aime/je n'aime pas. Pourquoi ?	J'aime cette nouvelle Parcequ'il s'agit d'une nouvelle réelle.
Recopier un passage apprécié :	Elle revint la semaine suivante s'était-elle même sur terre Prit le moutard dans ses bras le bourra de gâteaux...
Certaines péripéties vous rappellent –elles un événement vécu ou lu ou vu dans un film ?	Les deux familles qui travaillent dur.
Quel personnage vous fait-penser à quelqu'un ? (de la vie quotidienne ou à travers vos lectures ou films)	Maxime Valin m'a fait penser à une voisine
En quoi ce support est –il réaliste ? Justifiez votre réponse.	Cette nouvelle est réaliste Parcequ'il ya une terre infertile .
Rédiger un commentaire personnel sur cette histoire en donnant votre avis sur l'attitude des personnages, sur les valeurs défendues par chaque couple. N'oubliez pas de dire pour qui vous prenez parti !	Mon commentaire : Selon mon avis personnel je peux me permettre de dire que j'aime trop cette nouvelle parcequ'elle est réelle et je vois qu'il ya d un couple riche et deux couples pauvres. Ils ont un statut opposé.

Consigne : A vous maintenant de rédiger votre commentaire sur l'étude comparative que vous avez longuement discutée avec vos pairs.

Mon commentaire

Je vois que cette nouvelle nous apporte beaucoup d'informations, d'un ~~un~~ ^{un} ~~part~~ ^{point} dans la réalité des personnages. D'autre part il nous fait comprendre que ce n'est pas important d'être riche mais il faut être fier même si on est pauvre.

Ce qui est intéressant dans le roman c'est la fierté de la maman de Charlot même si elle est pauvre elle n'a pas choisi son enfant pour l'argent pas comme la maman de Jean elle a vendu son petit enfant pour l'argent et aussi pour son avenir. La maman de Charlot a exprimé des sentiments comme la fierté, l'amour et l'admission.

**Fiche de lecture N°2, se rapportant à la nouvelle
« Aux Champs » de Guy de Maupassant.**

Titre	Aux Champs
Auteur	Guy de Maupassant
Dédicace : (personne concernée)	Les deux familles et le couple stérile
Publications :	
Genre discursif :	une nouvelle
Mouvement littéraire :	réalisme - vérité
Mes impressions : J'aime/je n'aime pas. Pourquoi ?	J'aime cette nouvelle car elle présente des événements qu'on vit dans la réalité réel
Recopier un passage apprécié :	J't'ai pas vendu, me j'ai pas vendu mon p'tiot
Certaines péripéties vous rappellent –elles un événement vécu ou lu ou vu dans un film ?	oui le couple riche est stérile me fait penser à un film que j'ai déjà vu.
Quel personnage vous fait-penser à quelqu'un ? (de la vie quotidienne ou à travers vos lectures ou films)	le couple stérile me fait penser à l'un de mes voisins
En quoi ce support est –il réaliste ? Justifiez votre réponse.	
Rédiger un commentaire personnel sur cette histoire en donnant votre avis sur l'attitude des personnages, sur les valeurs défendues par chaque couple. N'oubliez pas de dire pour qui vous prenez parti !	Mon commentaire : Je prends parti avec les turaches parce que ils n'ont pas vendu leur fils

Annexe 9 :

Tableau récapitulatif du déroulé du traitement des données recueillies :

Nature du document	Dénomination	Intitulé	Répertorié	Acteurs : détails de leurs prestations
Première étape Heuristique : Verbatim de la prestation de Samira.	Narration de cours d'actions	L'île au trésor de Robert Louis Stevenson	Annexe 10	Scénario P1 : Samira
Première étape Heuristique : Verbatim de la prestation de Nadia	Narration de cours d'actions	L'île au Trésor	Annexe 10	Scénario P2 : Nadia
Deuxième étape heuristique : Le chassé-croisé réalisé par Samira	Narration de cours d'actions	Chap XX intitulé L'ambassade de John Silver, l'île au trésor	Annexe 10	Tâches P1 : Samira
Deuxième étape heuristique : Le chassé-croisé réalisé par Nadia	Narration de cours d'actions.	Chap XX intitulé L'ambassade de John Silver, l'île au trésor	Annexe 10	Tâches P2 : Nadia
Troisième étape	Narration de	La nouvelle	Annexe	P1 Parcours

heuristique : La mise en place du dispositif	cours d'action	Aux Champs de Guy de Maupassant	10	Samira
Troisième étape heuristique : La mise en place du dispositif	Narration de cours d'action	Le débat interprétatif	Annexe 10	P2 Samira
Troisième étape heuristique : La mise en place du dispositif	Narration de cours	Le débat interprétatif : comparaison œuvres romanesque et cinématographique	Annexes :10	Parcours Nadia
Troisième étape heuristique : M E D	Narration de cours	Analyse de l'œuvre picturale les paysans de	Annexe : 10	Parcours : Nadia
Auto-confrontations avec les enseignantes et entretiens avec les élèves	Verbatim Verbatim	Auto-confrontations. Entretiens.	Avec les enseignantes : Annexe 5 Entretien avec élèves : Annexe 6	Enseignantes : Samira et Nadia. Elèves impliqués dans la mise en place du dispositif

Annexe 10 :

Les épisodes avant et durant la mise en place du dispositif didactique présentés dans un ordre chronologique :

I- Première étape heuristique :

1/ Premier scénario de l'enseignante Samira :

Début de la séance :

L'entrée des élèves se fait dans le bruit .Quelques accrochages entre les élèves. Mais très vite l'enseignante rétablit l'atmosphère de la classe après quelques minutes.

Enseignante : Alors / qu'est-ce qu'on fait lorsqu'on entre ?//

Elève: Bonjour/

Elève: Bonjour/

Enseignante : Chut !/

Elève :*(A la porte de la salle demande l'autorisation à l'enseignante de ne plus recommencer ses bêtises, jure à l'enseignante en Arabe)*

traduction : Au nom de Dieu je ne recommencerai plus

Enseignante : Tu as juré ! Là// *(elle lui indique la table où il devra s'asseoir)*

Elève : Oui Madame// *(il prend place)*

Enseignante : Allez-y entrez bonjour tout le monde *(s'adressant au groupe classe)* Manuels fermés/ les manuels fermés/ vous ne les ouvrez pas maintenant/Vos crayons/ si vous avez besoin de prendre des notes //*(L'enseignante balaie du regard l'ensemble de la classe)*

Hatim /et Taha/avancez ici// (*en leur indiquant la place qu'ils doivent occuper*)

Il n'est pas là (*l'enseignante fait une remarque à un élève distrait remarque qui suscite le rire des camarades*)

Il y a des absents ?

Elève: Oui /madame/Anouar et Sabrane//

Elève : Et Reda/ Mesdour//

Enseignante : Alors bien /on commence/ les manuels fermés//chut//

Alors/ quelle est l'œuvre /que nous avons commencée cette semaine ? //Nous avons commencé une œuvre. //

Elève: Cette semaine /nous avons commencé à étudier l'île au trésor//

Enseignante : L'île au trésor /qui a écrit cette œuvre ?//

(*L'enseignante est encore une fois interrompue par l'arrivée fortuite d'une élève en retard*)

Tu as un billet d'entrée ?//

Elève: Non //

Enseignante : Va chercher le billet !//(*un bruit s'installe mais qui s'estompe grâce à l'intervention de l'enseignante*)Attends/ attends //vous écoutez les filles !//

Elève: C'est Robert Louis Stevenson /

Enseignante : Alors vous avez déjà /il y a des élèves /qui ont présenté un exposé/ sur la biographie de Robert Louis Stevenson//Quelles sont les informations /que vous avez retenues de cet exposé sur la vie de

Robert Louis Stevenson //

Elève: Robert Louis Stevenson est un écrivain anglais/qui est d'une famille

d'ingénieurs/ et qui est mort //

Enseignante : C'est bon/ tu as donné plusieurs informations/c'est bon
(*un geste de la main pour interrompre son intervention*) tu reprends/
oui tu reprends// Imane //

Elève (Imane) : Robert Louis Stevenson /est un écrivain anglais/
d'une famille d'ingénieurs //

Enseignante : Ses parents étaient littéraires ?//

Elèves :(Plusieurs élèves à la fois) : Non scientifiques //

Enseignante : Et lui /pour devenir écrivain, il est littéraire//

d'une famille anglaise /soyez plus précis ?//

Elève: d'une famille écossaise/ de nationalité écossaise //

Enseignante : Il a vécu quel siècle ?/

Elève : Il a vécu au XVIII siècle//

2/ Deuxième scénario de la prestation de Nadia

Début de la séance :

Enseignante : Vous avez lu/ le premier chapitre ?//

Elèves (en chœur) : oui madame //

Enseignante : Là/dans ce chapitre /quels sont les personnages de ce chapitre ?//

Elève : les personnages de ce chapitre /sont /Jim le docteur //

Enseignante : (*interrompt l'élève pour noter au tableau les réponses*)

Attends dicte-moi

Elèv : (*L'élève dicte à l'enseignante les personnages*) Jim /le docteur/
Trelawney/ Bones//

Enseignante : Est-ce qu'on peut/ considérer Mr Bones/ comme un
personnage ?//

Oui/ ou non ?//

Je vous pose la question.//

Donc /vous avez dit/ que les personnages sont //: Jim, le docteur, Mr Trelawney,
Mr Bones//

Il y a un autre personnage/ ?lequel ?//

Elève : Pew et les hommes //

(*Enseignante complète au fur et à mesure la liste des personnages en
verbalisant*)

L'aveugle Pew / les hommes //

Elève : Et aussi/ Madame le Lieutenant //

Enseignante : Bien sûr / Qui d'autres ?//

Elève : Elève Les hommes /les cavaliers de la douane //

Enseignante : Est-ce qu'on peut considérer Flint /comme un personnage ?//
Pourquoi ?//

Enseignante : (*insiste en reprenant la question*) Le pirate Flint //on a parlé de
Flint ?//

Est-ce qu'on peut/ considérer Flint /comme un personnage ?//oui ou non ?//

Il n'y a pas trente-six mille réponses.//

Elève : Non /parce que //

(*L'enseignante interrompt l'élève pour lui demander de faire une phrase et de
répondre tout en reprenant la question*).

Enseignante : Est-ce qu'on peut considérer Flint comme un personnage ?//

Elève (*reprend la formulation de la réponse sans donner de justification*) Non
/on ne peut pas le considérer comme un personnage //

Enseignante : Pourquoi ?//

Elève : Il n'a pas participé aux événements //

Enseignante : Il ne fait pas partie /des personnes qui font quelque chose /qui
réagissent //

Où se passent les événements de ce chapitre ?//

Elève : Les événements se passent dans l'auberge //

Enseignante : Très bien /à l'auberge /le lieu c'est l'auberge //

(*Au fur et à mesure l'enseignante porte les réponses au tableau*)

Enseignante : Alors/ à quel moment /quand les événements se sont-ils déroulés ?

(*L'enseignante reformule sa question*)

Quand ? le moment ?le temps ?//

Elève : Les événements /se sont déroulés au passé //

Enseignante : Eh bien ! Heureusement ! /Mais quand par rapport à l'histoire ?//

Elève : Au XVIII siècle //

Enseignante : Mais non par rapport à ce chapitre //

Elève : le 12 Juin 1710//

Enseignante : A quel moment /se déroulent les événements de ce chapitre ?//

(L'enseignante finit par donner la réponse) C'est au moment où /c'est après la mort de Bill //

Au moment où Jim est en possession de la carte //c'est à ce moment-là /que se passent les événements //

A quelle étape du schéma narratif correspond cette partie ?//

A quelle étape du schéma narratif correspond cette partie ?// *(L'enseignante reprend la question une deuxième fois)*

Elève : A l'état initial //

Enseignante : ou bien qu'est- ce qu'on peut dire aussi ?//

Elève : Élément modificateur //

Enseignante : Qu'est-ce qu'on pourrait dire aussi ? //

Après un long silence /l'enseignante répond à la question

La situation initiale /C'est la même chose //

II- Deuxième étape heuristique : Expérimentation du chassé-croisé :

Scénario du chassé-croisé effectué par l'enseignante Samira :

Début de la séance :

Enseignante : Venez/vous installer ici // ! Par-là/ là-bas /on ne voit pas bien le tableau !//

Allez/ vous installer ici// (l'enseignante *désigne du doigt l'emplacement*)

Ça y est /Vous êtes installés ?//

Elèves : Brouhaha /Oui madame. //

Enseignante : Chut ! /Allez les garçons là-bas. /J'ai besoin de calme. //

On retire les casquettes //capuchons.//

Reste où tu es !//

Elève : Je vais là (il indique la place qu'il veut occuper)

Enseignante : Vas-y !

(L'enseignante est interrompue par une élève venant de l'extérieur qui lui *chuchote des phrases à l'oreille*)

Chut ! Allez ! /vous êtes prêts !//

Aujourd'hui /comme vous le voyez /on va faire une expérience pédagogique /et vous allez être

filmés/sur l'activité de lecture que vous avez l'habitude de voir avec votre professeur. //

Juste que /c'est le chapitre différent/. Le chapitre /vous l'avez déjà lu à la maison !//

Prenez la page 145 (l'enseignante *note la page au tableau*)

Je ne veux pas de commentaire. //Quand je commence le cours /on ne parle plus// (l'enseignante les met en garde, veut rétablir le silence, le ton devient de *plus en plus autoritaire*)

Vous avez besoin de crayon/ pour travailler avec moi// (*Geste de la main*)

Vous n'avez pas cette habitude //les crayons à la main// (*Geste de la main gauche*)

Crayon /stylo /ça ne pose pas de problème //On ne perd pas beaucoup de temps//

Chut /Allez les garçons là-bas (*Difficulté à rétablir l'atmosphère ce ne sont pas ses élèves*)

Bien /Nous commençons le cours ?

Bien /Vous avez déjà vu les films d'action /N'est-ce pas ?//

Elève : Oui //

Enseignante : Monsieur/Vous n'avez pas le livre ?//

Tu vas là-bas avec lui (*l'enseignante lui demande de se placer à côté de son camarade sans livre*)

Quelles sont les scènes qui vous intéressent le plus dans les films d'action ?

Quand il y a des films d'action /il y a des scènes qui passent devant vous ?

Quelles sont les scènes que vous aimez le plus ? Des scènes qui présentent /
les films d'action /on voit des scènes //

Quelle est la scène que vous préférez ?

Elève : Les scènes de combat.//

Enseignante : Très bien /vous avez compris /oui/vous aimez les films d'action
parce qu'il y a des scènes de combat /Votre camarade préfère les scènes de
combat /Et c'est le cas de plusieurs /surtout les garçons //

(*l'enseignante accompagne la parole de geste : geste du combat*)

Dans les films de combat /comment se passent les actions ?//

Les actions se passent comment (l'enseignante y répond en usant du non-verbal)

Elève : les actions se passent très vite //

Enseignante : Très bien /donc les actions sont très rapides //Alors dans le texte narratif /lorsque nous avons un film /ça raconte une histoire //

Alors/quand on arrive à une séquence où il y a plusieurs actions rapides à votre avis /

Ça correspond à quelle étape du schéma narratif ?//

Dans le schéma narratif /quand on écrit une histoire /on respecte les étapes ?//

Comment appelle-t-on la première étape du schéma narratif ?//

Elève : La première étape du schéma narratif est le constat ?//

Enseignante : Non !//

Elève : Ce sont les prémisses //

Enseignante : Ce sont les prémisses ! Attention ! Vous confondez le schéma narratif et le Schéma argumentatif //Dans une histoire /la première étape /comment l'appelle-t-on ?

Elève : On l'appelle l'élément principal //

Enseignante : Pas du tout !// (l'enseignante *s'attendait à une autre réponse*)

Elève : Etat initial //

Enseignante : La première étape /correspond à l'état initial //Après on passe à quelle étape ?

Comment s'appelle la deuxième étape //Nous passons à l'élément perturbateur //Après l'élément perturbateur /On arrive à quelle étape du récit ?

Elève : Les péripéties.

Episode du chassé-croisé réalisé par l'enseignante Nadia :

Chapitre XX intitulé l'ambassade de John Silver, de L'île au trésor :

Enseignante : Vous avez lu/ le chapitre ?//

Que propose Silver au capitaine/ au cas où celui-ci lui donnerait la carte ?//
(l'enseignante reprend deux autres fois la même question)

Elèves : Madame/, Madame// (cinq élèves demandent à répondre à la question sans qu'ils ne soient sollicités, une autre y répond)

Elève : Silver propose/ au capitaine de lui laisser le choix.//

Enseignante : Entre quoi /et quoi ?//

Elève : Embarquer /ou rester sur l'île. //

Enseignante : Relève / ce qui le montre.//

Elève : Donnez-moi cette carte/et je vous laisserai le choix /ou de vous embarquer avec nous/Ou de rester ici/, j'espère que tout le monde /dans ce blochhaus/ m'entend /car ce que j'en dis/ est pour tout le monde. //

Enseignante : Très bien /Donc /Il lui donne le choix /Soit tu restes /soit tu embarques avec nous /Alors /est-ce que le capitaine va accepter cette proposition à votre avis ?//

Elève : Il a refusé. //

Enseignante : Très bien /Donc /Il a refusé bien sûr //

Et que fait le capitaine/ à son tour ?/De quoi menace-t-il Silver ?//

De quoi menace-t-il Silver ?// (L'enseignante reprend deux fois la question)

Elève : Euhm ! Euhm !//

Enseignante : Faites une phrase /Silver menace....//

Elève : Silver menace le docteur/ de le juger// (en fait il le menace d'être traduit devant les tribunaux maritimes britanniques)

Enseignante : Très bien //Relève ce qui le montre dans le texte.

Elève : Vous êtes programmé/ à rentrer en Angleterre /où je vous ferai juger.//

Enseignante : Donc /Il le menace de le faire//Comment cet entretien se termine-t-il ?//

Comment cet entretien se termine-t-il ?//ou bien cette discussion ou bien cette négociation ?//

Vas-y /Othmane //

Comment elle se termine ?//

Par quoi se termine-t-elle ?//

De quelle façon s'est terminée cette conversation ?//

Elève : Silver s'est mis en colère.//

Enseignante : Très bien /alors relève ce qui le montre dans le texte ?//

Elève : Euhm /Euhm...

Enseignante : Bien sûr /lui aussi le menace à son tour //

Alors donc /nous avons relevé jusqu'à ici /deux péripéties //

La première/ c'est ce risque de la fin //Il ne s'attendait pas à ce qu'il soit menacé par la fin //

Euhm /euhm/et une autre péripétie /cette négociation entre Silver et le capitaine /le capitaine

Et ses amis/qui ne s'attendaient pas à cette négociation //

Alors /donc /la proposition en elle-même//Que propose Silver au capitaine ?

Lui donner la carte (*l'enseignante répond spontanément à la question posée*)

Est-ce que le capitaine /s'attendait à ce que Silver lui fasse cette proposition ?//

Elèves : Non /Madame//

Enseignante : Alors /Comment/je peux considérer cet événement ?//

Elève : Je peux considérer cet événement /comme étant /une péripétie.//

Enseignant : Est-ce que tu peux formuler cette péripétie/ sous forme de phrases ?//

Elève : La demande de la carte. //

Enseignante : La demande de Silver //(l'enseignante propose une autre réponse)

(L'enseignante porte au tableau la phrase suivante:

Silver a demandé au capitaine de lui remettre la carte)

III– Troisième étape heuristique : La mise en place du dispositif didactique

A/ Parcours de Samira : Verbatim

Le parcours de la nouvelle réaliste Aux Champs de Guy de Maupassant :

Séance de lecture littéraire issue du nouveau dispositif réalisée par Samira.

Début de la séance :

La séance débute par l'étude de la biographie de Guy de Maupassant, des carnets de lecture ont été mis à la disposition de chaque élève .Ils doivent lire la biographie et se concerter pour remplir la fiche de lecture se trouvant à la page 5. Au préalable, l'enseignante leur a demandé de constituer des cercles de lecture, regroupés par affinité, ils discutent la biographie de l'auteur dans un débat interprétatif.

Enseignante : Nous allons passer aujourd'hui à la nouvelle /elle est à la page 6 /page 6// (*L'enseignante balaie du regard l'ensemble du groupe classe et remarque qu'un groupe est restreint ; pour équilibrer les groupes, elle demande à un élève de rejoindre un autre cercle de lecture*)

Alaoui/tu viens avec ce groupe/ Alors lecture silencieuse de la nouvelle/ Aux Champs //

Lisez attentivement cette histoire/ pour pouvoir remplir votre fiche de lecture //

A titre d'information, / Aux Champs a été publiée initialement dans la revue le Gaulois /

du 31 octobre 1882/puis dans le recueil Contes de la Bécasse en 1883 //

Aux Champs par Guy de Maupassant / à Octave Mirbeau / il écrit à Octave Mirbeau //

Elève : Un ami.

Enseignante : Peut-être un ami / peut-être un écrivain / un membre de la famille

/Comment on appelle ça /quand on écrit à quelqu'un /un tableau pour quelqu'un /une chanson pour quelqu'un //

(L'enseignante ne tranche pas, Octave Mirbeau était écrivain français, ami de Guy de Maupassant)

Elève : Une dédicace/

Enseignante : Une dédicace/ c'est une dédicace/

Faites une lecture /une lecture silencieuse//

Lisez /lisez attentivement (*l'enseignante se déplace dans les groupes*)

Alors /vous lisez// (*Elle note au tableau les différentes tâches à accomplir :*

1/Relever des informations à partir d'une biographie.

2/Lire une nouvelle « Aux Champs » de Guy de Maupassant.

3/Remplir une fiche de lecture.

Vous êtes à quelle page ?

Elèves : 9/10/8//

Enseignante : Allez /très bien//

(Sonnerie de l'interclasse : l'enseignante ferme la porte de la salle pour éviter d'être dérangés par le bruit des élèves)

(La lecture silencieuse dure 10 :79 minutes, elle démarre à 01 :59 et s'achève à 12 :38)

Allez /plus vite//Bon alors /on commence/quels sont les personnages de cette nouvelle//

Elève : Les personnages de cette nouvelle sont : la famille Tuvache/la famille Vallin/le couple les d'Hubières)

Enseignante : les personnages principaux /on les reprend/il y a trois familles/alors famille.

Elève : La famille Tuvache/la famille Vallin et les d'Hubières.

Enseignante : Les d'Hubières /ce n'est pas une famille /c'est un couple/bien//

Où se passe l'histoire /Où se passe l'histoire/

Elève : L'histoire se passe au pied d'une colline/proche d'une petite ville de bains//

(Enseignante incite l'élève à reprendre sa réponse)

Enseignante : Où se trouvent ces indications de lieu/au début de l'histoire ou à la fin de l'histoire//

Elève : Au début de l'histoire/

Enseignante : Que fait l'auteur au début de l'histoire/en parlant du lieu/en parlant du lieu que fait-il//

Elève : Il fait une description//

Enseignante : Comment décrit-il le lieu/où se passe l'histoire/comment il le décrit//

Elève : Précisément//

Enseignante : (l'enseignante reprend l'adverbe en corrigeant la prononciation de l'élève)

Précisément/il le décrit d'une manière détaillée//alors répète -moi la réponse

maintenant /où se passe l'histoire//

Elève : L'histoire se passe au pied d'une colline//

Enseignante : Au pied d'une colline/donc c'est précis//

Elève : Proche d'une petite ville des bains//

Enseignante : Proche d'une petite ville de bains/est-ce qu'il y a d'autres indications de lieu /Regardez attentivement// (*l'enseignante procède à des reformulations*)

Elève : Les chaumières sont à côté d'une station d'eau de Rolleport.

Enseignante : Ils habitent d'abord dans des chaumières /les chaumières c'est quel genre d'habitation//

Elève : Misérables//

Enseignante : Chaumières/ ça vient de quel mot// (*l'enseignante fait un ancrage lexical pour élucider le sens du mot « chaumières »*)

Elève : Chaume//

Elève : Moche//

Enseignante : Non//

Elève : C'est ce qu'on donne /aux animaux pour manger//

Enseignante : C'est ce qu'on donne à manger aux animaux/ (*L'enseignante procède à la correction de la réponse de l'élève en utilisant la reformulation*) donc c'est une habitation comme tu as dit misérable(*en désignant l'élève ayant répondu précédemment à la question*)

: Ces chaumières se trouvent....//

Elève : Au pied d'une colline//

Enseignante : Nous l'avons déjà dit/Regardez /il y a une autre information//

Elève : A côté d'une station d'eau /de Rolleport//

Enseignante : (*l'enseignante procède à des reformulations, à des répétitions*)

A côté d'une station d'eau de Rolleport/Vous l'avez vu /A côté d'une station

d'eau de Rolleport /Vous l'avez vu /les indications sont précises/Est-ce que vous pensez que ces lieux existent dans la réalité//

Elèves : Oui Madame//

Enseignante : Oui/ puisqu'il les donne d'une manière précise /Dans les contes comment on indique les lieux /Il était une fois dans un château lointain ...//
(l'enseignante établit une comparaison avec les contes pour distinguer l'indétermination des lieux dans les contes et l'aspect réel de la nouvelle dite réaliste)

Elève : Dans un palais...

Enseignante : Dans un château/ dans un palais/ dans une forêt/ dans un village/dans un royaume//

Est-ce que c'est précis//

Elèves : Non //

Enseignante : Ce n'est pas précis/Alors que dans la nouvelle c'est précis/Est-ce qu'il y a une indication de lieu /de temps /une indication de temps//Dans la biographie vous avez dit /de quelle région parle-t-il dans la nouvelle//

Elève : De la Normandie (travail de tissage)

Enseignante : De la Normandie/Pourquoi /

Elève : Parce qu'il est originaire//

Enseignante : Parce qu'il est originaire de cette région/donc ça se passe à la même époque/

Il a vécu à quelle époque//

Élèves : *(Plusieurs élèves répondent tous à la fois)* le XIX siècle//

Enseignante : ça se passe à la même époque /où l'auteur a vécu au XIX è siècle//

Puisque c'est un auteur réaliste/ Il parle de son époque /il raconte son époque le XIX siècle/

Bien /on a relevé les personnages/on a relevé les indications spatiotemporelles : le lieu et le temps /Qu'est-ce qui nous reste maintenant /l'intrigue/c'est-à-dire qu'est ce qui a provoqué le problème/d'abord cette famille comment elle vivait /les deux familles.

Comment vivaient-elles//

Elèves : Normal//

Enseignante : quand tu dis normal /tu ne donnes pas vraiment de réponse/le normal pour toi /ce n'est pas le normal pour les autres /il faut donner des réponses précises//

Elève : Les deux familles vivaient dans une vie //

Enseignante : (intervient pour lui proposer le verbe mener) menaient une vie //

Elève : Les deux familles menaient une vie malheureuse/

Enseignante : Est-ce qu'ils étaient malheureux/ou ils étaient pauvres//
(Réponses alternatives)

Elève : Pauvres//

Enseignante : Ils étaient pauvres/Est-ce que vous avez senti qu'ils étaient malheureux//

Elève : Non //

Enseignante : Mais ils mènent une vie vraiment pauvre /et misérable, très modeste//

Montrez- moi les éléments/ qui montrent cette misère//

Elève : Les deux paysans durent besogner/ sur une terre inféconde /pour élever tous leurs petits //

Enseignante : Très bien /Besogner/donnez-moi un synonyme de besogner (l'enseignante utilise la gestuelle pour orienter les élèves vers le sens du verbe besogner)

Elève : Travailler dur//

Enseignante : Dans une terre//

Elève : Inféconde//

Enseignante : Inféconde/Vous étudiez la fécondation en SVT /Là c'est une terre inféconde/ce n'est pas une femme inféconde/c'est une terre inféconde//

Elève : Une terre/ qui ne donne pas de récolte//

Enseignante : Une terre/qui ne donne pas de récolte//donc le travail va être dur//

Elève : Dur//

Enseignante : Pour avoir un peu de récolte/Bien// (La gestuelle accompagne l'explication des mots clés)

Elève : Tout cela vivait péniblement de soupe/de pomme de terre/et de grand air//

Enseignante : Ils vivaient de soupe/de pomme de terre/et de grand air/heureusement qu'il y avait de l'air//

Elève : Un demi-chou /et trois oignons /et toute la lignée mangeait/ jusqu'à plus faim//

Enseignante : Très bien /Ils mangeaient seulement un demi-chou/des oignons/et de la soupe//

Elève : Les deux mères distinguaient /à peine leurs produits dans le tas//

Enseignante : Dans le tas// (*l'enseignante corrige l'erreur de prononciation de l'élève sans commenter l'erreur (le s du mot tas étant une lettre muette)*)

Vous avez dit qu'il y a deux familles/qui dit famille /dit enfant/chaque famille avait combien d'enfants//

Elève : Quatre//

Enseignante : Quatre enfants// Alors au début de l'histoire/ vous pouvez me donner /le nombre exact des enfants/combien de filles/ combien de garçons//

Elève : La famille Tuvache/ avait trois filles et un garçon//

Enseignante : Trois filles et un garçon//et la famille Vallin//

Elève : La famille Vallin/ avait deux filles et deux garçons//

Elève : Non/Madame//

Enseignante : C'est ce qui est écrit/ dans le texte/On lit ce qui est écrit /au début de la nouvelle/Donc ils avaient quatre enfants chacun //Dans l'ensemble ça faisait combien d'enfants//

Elève : Huit enfants//

Enseignante : Quelle est la relation/ qui existait entre les deux familles//

Elève : Ils sont voisins//

Enseignante : Ils sont voisins et ils sont amis/ils sont très amis//Qu'est-ce qui le montre// (*l'enseignante use de la gestuelle pour expliquer l'harmonie entre les deux familles*)

Elève : Ils mangent ensemble/les enfants jouent ensemble//

Enseignante : Les enfants jouent ensemble/ils avaient une relation amicale/une relation de voisinage/et d'amitié/donc nous avons relevé /donc /ils vivaient d'une manière routinière/simple/dans la misère//un jour /un événement va perturber la vie de ces deux familles /Quel est cet événement /Chaimae//

Elève Chaimae : Cet événement /c'était l'arrivée du couple//

Enseignante : Pourquoi c'était /c'est//

Elève Chaimae : C'est l'arrivée /du couple d'Hubières//

Enseignante : Le couple d'Hubières /le couple d'Hubières/Qu'est-ce qu'on remarque encore//

Elève : Propreté.

Enseignante : Signe /de quelle classe sociale//

Elève : L'aristocratie//

Enseignante : Le couple d'Hubières /qu'est-ce qu'il vient faire/ dans cette région /de la Normandie/

Il est passé/il est venu dans un but précis/ou il est passé par hasard//

Elève : Il est passé par hasard //

Enseignante : Ils sont passés par hasard /par cette région/

Qu'est-ce qui les a fait arrêter/dans cette région //Pourquoi se sont-ils arrêtés//

Elève : Ils ont vu des enfants//

Enseignante : Les deux//

Elève : Mme d'Hubières / s'est arrêtée /parce qu'elle a vu des enfants//

Enseignante : Parce qu'elle a vu des enfants//

Elève : Le groupe d'enfants/ a attiré l'attention de Mme D'Hubières//

Elèves : Madame/Madame//

Enseignante : Apprenez/ à écouter les autres //

Reprends (l'enseignante *s'adresse à l'élève précédente*)

Elève : Le groupe d'enfants a attiré l'attention/ de la femme//

Enseignante : Madame d'Hubières et non la femme d'Hubières.

Elève : Mme d'Hubières /a admiré le groupe d'enfants//

Enseignante : admiré le groupe d'enfants/pourquoi Mme d'Hubières est-elle tellement attirée/par le groupe d'enfants//

Elève : Parce que le couple/ d'Hubières était stérile//

Enseignante : Qu'est-ce qui te fait dire/ qu'il est stérile /est-ce qu'il y a une phrase /qui montre que le couple est stérile, il n'a pas d'enfant/relevez moi la phrase qui le montre//

Elève : Accoutumé à ces admirations /qui étaient une douleur /et presque un reproche pour lui //

Enseignante : Où est-ce que/ tu as relevé ça/quelle page//

Elève : Page 7

Enseignante : Page 7/Au milieu/A la fin//

Elève : Au milieu//

Enseignante : Au milieu/reprends la phrase//

Elève : Accoutumé//

Enseignante : Donnez-moi /un synonyme/ du mot accoutumé// (*l'enseignante interrompt l'élève pour lui demander un synonyme du mot « accoutumé »*)

Elève : Habitué//

Enseignante : Habitué /très bien//

Elève : Habitué à ces admirations/ qui étaient une douleur/ et presque un reproche pour lui//

Enseignante : C'était une douleur/ et un reproche pour lui /qui ça lui//

Elève : Mr d'Hubières //

Enseignante : Qui est le responsable//

Elève : C'est Mr d'Hubières /qui ne peut pas avoir d'enfant//

Enseignante : C'est sûrement/ Mr d'Hubières /qui ne peut pas avoir d'enfant //qui est stérile/donc une personne qui ne peut pas avoir d'enfant /est une personne stérile/donc sa femme /elle est tout le temps attirée par les enfants//

Enseignante : Allez /dépêchez-vous/Il n'y a plus de carnet pour vous/ (*un élève en retard interrompt le cours puis l'enseignante reprend*). On reprend/donc le couple d'Hubières /est stérile/il ne peut pas avoir d'enfant /et sa femme d'Hubières /a été attirée par ce cadre d'enfants/Il y a un enfant/ précisément /qui a attiré son attention//

Elève : C'est Charlot //

Elève : De la famille Tuvache//

Enseignante : La famille Tuvache/ a combien d'enfants//

Elèves : Un garçon /et trois filles//

Enseignante : Un garçon /et trois filles/c'est ce qu'on nous a dit au début //

Elèves : Oui/ Madame//

Enseignante : Et l'autre famille/ a combien//

Elève : Trois garçons /et une fille//

Enseignante : L'inverse /bien/Alors//

Mme Tuvache /Mme D'Hubières est repartie /sans avoir vu les enfants//

Elèves : Non/Madame//

Enseignante : Que s'est-il passé maintenant /on arrive aux péripéties/l'élément qui a perturbé/c'est l'arrivée de ce couple/devant la famille Tuvache/et Vallin/ Maintenant/ on arrive aux éléments /qui vont suivre /

Alors tout de suite/après que fait Mme d'Hubières//

Elève : Mme d'Hubières/ revient tous les jours//

Enseignante : Elle revient tous les jours (l'*enseignante use de la gestuelle qui exprime l'habitude*).Elle revient tous les jours//elle revient un jour/elle revient comment//

Elève : Elle revient /avec des bonbons //

Elève : Elle revient avec des friandises//

Enseignante : Pourquoi à votre avis/est-ce qu'elle a /une idée derrière la tête//

Elève : Pour attirer les enfants//

Enseignante : Pour attirer les enfants//

Elève : Pour qu'elle soit/ aimée par ces enfants//

Enseignante : Pour qu'elle soit/ aimée par ces enfants//

Elève : Pour être aimable//

Enseignante : Pour être aimable/ avec les enfants /Bien /alors/à la fin /on a compris son stratagème/

Alors /qu'est-ce qu'elle désirait cette femme//

Elève : Elle désirait adopter/ un de ces enfants//

Enseignante : Elle désirait adopter/ un enfant//

Un jour, / ils ont demandé l'adoption de Charlot//A qui/

Elève : A la famille Tuvache//

Enseignante : Comment a été la réaction/ de Mme Tuvache//

Donnez-moi/une réplique de Mme Tuvache/ /

Elève : Vous voulez//

Enseignante : (*interrompt l'élève*) Quelle page Meriem//

Elève : Page 8/Vous voulez nous prendre Charlot /Ah/Ben non/pour sûr//

Enseignante : Vous voyez ce français /c'est le patois/le français familier/le patois//

Vous voulez /nous prendre Charlot /ah /ben non/pour sûr/

Une autre réplique//

Elève : Vous voulez /que j'vous vendions Charlot/Ah/mais non/c'est pas des choses qu'on demande

à une mère ça/ah mais non//

Enseignante : C'est une abomination/Alors quelle est sa réaction /elle est comment//

Elève : Elle est furieuse//

Enseignante : Donnez-moi/ un autre synonyme//

Elève : Elle est en colère//

Enseignante : (*Elle note au tableau le lexique ayant très au mécontentement : furieuse, en colère*) Donnez-moi/d'autres synonymes /Elle ne veut pas accepter /cette idée, elle est //

Elève : Elle est enragée//

Elève : Elle est contre//

Enseignante : Elle est contre/ donc elle est indignée// (*l'enseignante finit par suggérer le mot « indignée »*) très souvent /vous dites choquée /au lieu de dire choquée/ c'est mieux de dire scandalisée//Elle est scandalisée /par cette offre /on vient de lui offrir/ d'adopter son fils/alors elle est furieuse/indignée/et scandalisée/Bien/ quelle est la réaction de Mme d'Hubières /Mme d'Hubières accepte ce refus facilement//

Elève : Elle se met à pleurer//

Enseignante : Elle se met à pleurer /bien/ils rentrent chez eux /il y a une autre péripétie/que se passe-t-il ensuite/deuxième péripétie//

Elève : Ils sont allés chez les Vallin/ pour faire la même chose//

Enseignante : La même proposition//

Elève : Une autre tentative//

Enseignante : Très bien/La première tentative/ n'a pas donné de résultat/Peut – être que la deuxième tentative donnera de bons résultats /Alors que s'est-il passé avec les Vallin//

Elève : Ils ont accepté//

Enseignante : Ils ont accepté/ de faire adopter leur fils/ facilement /facilement//

Elève : Les Vallin ont accepté /de faire adopter leur fils /en augmentant le prix //

Enseignante : Ils ont augmenté le prix /le prix de quoi/qu'est-ce qu'ils ont offert/le couple d'Hubières a offert quelque chose/ en échange de l'adoption /qu'est-ce qu'ils ont offert/

Elève : Une somme d'argent//

Enseignante : Une somme d'argent oui/comment on l'appelle//

Elève : Une somme de//

Elève : Une pension//

Elève : Une bourse//

Enseignante : Une bourse /c'est pour les étudiants/Une pension/une rente/une somme d'argent considérable/bien/Alors une somme d'argent considérable pour la famille Vallin /ils ont fait la même chose à la famille Tuvache/la famille a refusé/La famille Vallin a accepté en augmentant le prix 120 Francs/Est-ce que la famille Vallin a accepté facilement //

Elèves : Non//

Enseignante : Relevez-moi la réplique /qui montre cette hésitation quand même//

Elève : Les deux

Enseignante : (*l'enseignante interrompt l'élève pour demander la page*)

Tu l'as trouvée déjà /oui/Tu peux indiquer la page//

Elève : Page 10/ Les deux ruraux//

Enseignante : Attends /On n'est pas des robots/la page 10 au début /à la fin//

Elève : Au début/ les deux ruraux/hochant la tête en signe de refus//

Enseignante : Vous voyez /ils ont hoché la tête/ en signe de refus /Continue//

Elève : Mais quand ils apprirent /qu'ils auraient cent francs par mois,/ ils se considèrent,/ se consultant de l'œil / très ébranlés//

Enseignante : La suite/la suite/Regardez/ Issam la suite//

Elève Issam : Ils gardèrent longtemps/ le silence/torturés/hésitants/la femme enfin demanda//

Enseignante : Donc /la décision a été facile/ à prendre//

Elève : Non/Madame//

Enseignante : Difficile à prendre/c'est tout ce que je voulais/Nous avons là la deuxième péripétie/qui a été adoptée//

Elèves : Jean Vallin//

Enseignante : Jean Vallin/ par les d'Hubières /Est-ce que la famille aura le droit de le voir//

Elèves : Oui /Non /Madame//

Enseignante : A partir du texte/jusqu'à sa majorité 18/19/20 ans /On verra plus

tard/ils ont vendu leur fils/Bien/Péripétie/on arrive à quelle étape du schéma narratif //

Elève : Le dénouement/la situation finale//

Enseignante : Mais dans la nouvelle/la fin est toujours triste//

Elève : Inattendue//

Enseignante : C'est la chute//

On l'appelle la chute/une fin inattendue//

Mais quelle est la fin de l'histoire/la chute//

Elève : Jean revient//

Enseignante : Comment il est revenu//

Elève : Bien habillé /très élégant//

Enseignante : Avec une montre en or qui montre la richesse/ Quelle est la réaction de Charlot lorsqu'il l'a vu //(l'enseignante use de la gestuelle pour mettre en évidence la richesse des accessoires que portent Jean)

Elève : La jalousie//

Enseignante : Il a ressenti/une grande jalousie/ça c'est le sentiment qu'il a ressenti mais comment il a réagi maintenant//

Elève : Il a reproché à ses parents/ de ne pas l'avoir vendu //

Enseignante : Et comment/ il les a traités//

Elève : Mal//

Enseignante : Très mal//qu'est-ce qui revient encore/il les a traités de//

Elève : Stupides//

Enseignante : Il n'y a pas/ le mot stupides/quel est le mot/ dans le texte//

Elève : Manants//

Enseignante : Il les a traités de manants//Donne –moi la phrase /où il y a cette insulte//

Elève : Manants/Va//

Enseignante : Manants/Va /regardez la fin du texte /La chute/Il y a une surprise//

Tournez la page /Il y a une question de départ /Lisez la question de départ//

Elève : Quel est votre avis/concernant la réaction/ de Charlot Tuvache//

Enseignante : Vous allez vous concerter maintenant /sans écrire /

Comment trouvez-vous/ la réaction de Charlot Tuvache/Si vous étiez à sa place comment vous auriez réagi/Soyez sincères/Je vous donne quelques moments de concertation//

Le débat interprétatif au sein des cercles de lecture dure 2minutes et 10secondes.

Enseignante : Alors comment avez-vous trouvé la réaction charlot/Chut/ça y est/Maintenant /si vous étiez à sa place comment vous auriez réagi Chaimae//

Elève Chaimae : Si j'étais à la place de Charlot/je vais sentir un peu de jalousie/ mais je ne vais pas se comporter/ avec violence/ avec mes parents//

Enseignante : Je vais respecter mes parents/ donc je vais être /un peu jaloux /mais pas au point /d'insulter mes parents//

Elève : Concernant moi /je dois comprendre la situation//

Enseignante : Toi tu comprends la situation/qu'est-ce que tu comprends dans cette situation/tu comprends sa réaction/sa colère//

Elève : Ma mère/son amour est propre//

Enseignante : Tu vas respecter ta mère /qui ne t'a pas vendu//

Elève : Oui//

Enseignante : Tu ne vas pas réagir comme Charlot/oui//

Elève : Je ne suis pas d'accord avec lui/parce que l'amour maternel n'a pas un prix//

Enseignante : Tu n'es pas d'accord avec Charlot/ parce que l'amour maternel /n'a pas de prix//

Elève : A la place de Charlot/peut-être que je vais quitter mes parents/ mais sans les insulter//

Enseignante : Oui /peut-être qu'il va les quitter/les abandonner mais sans les insulter/

Qu'est-ce qu'il reproche à ses parents//

Elève : De ne pas l'avoir vendu//

Enseignante : De ne pas l'avoir vendu/Est-ce que vous pouvez reprocher /aux parents de ne pas l'avoir vendu / Qu'est-ce qu'il lui a manqué /pendant ces 15 ans /lorsqu'il a vu Jean Vallin arriver//

Elève : Richesse//

Enseignante : La richesse/leur assurer un ...//

Elève : un bon niveau social//

Enseignante : Un bon niveau social /un avenir//

Elève : Un futur//

Enseignante : Un bon niveau social /un avenir//

Elève : Un futur//

Enseignante : Qu'est-ce qu'il sent comme s'il a //

Elève : Perdu sa vie//

Enseignante : Il a perdu sa vie/il a raté sa vie/Et qui s'est opposé à cette vie //

Elève : Ce sont ses parents//

Elève : Et si j'avais un avis à donner /je pense que Charlot est un garçon reconnaissant//

Enseignante : Reconnaissant//

Elèves : Non Madame/Il est ingrat//*(les réponses par la négation fusent de la part des élèves, il semble que l'élève se soit trompé d'adjectif)*

Enseignante : *(l'enseignante note au tableau : Charlot est ingrat, n'est pas reconnaissant, impoli, insolent)*

Elève : Mal éduqué//

Elève : Impoli//

Enseignante : Et sa réaction /comment vous la trouvez//

Elève : Inacceptable//

Enseignante : C'est une réaction inadmissible/Alors qu'est-ce qui est inacceptable/dans sa réaction/son ingratitude et aussi sa violence /donc il est aussi violent// *(l'enseignante rajoute le mot violent au tableau)*

Donnez-moi un synonyme de violent//

Elève : Agressif//

Enseignante : Le comportement comment est-il//

Elève : Mal//

Enseignante : Inacceptable/ inadmissible/ indigne d'un enfant envers ses parents//

Episode du débat interprétatif réalisé au cours de l'étude de la nouvelle
Aux Champs par Samira :

Enseignante : Tournez la page/Vous avez une question de départ /Lisez la question de départ //

*(L'enseignante se dirige vers la porte pour l'ouvrir et aérer la salle)*Meriem /Tu lis/ la question de départ //

Elève (Meriem) : Quel est votre avis /concernant la réaction de Charlot Tuvache ?//

Elèves : Madame ! Madame ! *(Un bruit s'installe, l'enseignante rétablit l'atmosphère)*

Enseignante : Chut ! Chut ! Vous allez vous concerter maintenant/sans écrire/Oralement/

Comme vous l'avez fait tout à l'heure //

Comment trouvez-vous la réaction de Charlot Tuvache ?

Je vous donne quelques moments de concertation //(Les élèves se concertent au sein du cercle de lecture durant 3 minutes)

L'enseignante rajoute une autre question : Si vous étiez à sa place comment auriez-vous réagi ? Concentrez -vous !

Et soyez sincères dites vraiment ce que vous pensez /votre avis personnel /Voilà//

Chut ! Chut ! *(l'enseignante rétablit l'atmosphère pour favoriser une ambiance propice à l'échange, au débat interprétatif)*

Enseignante :(début la mise en commun en reformulant la question de départ)

Comment avez-vous trouvé la réaction de Charlot ?

Elève : Si j'avais à donner mon avis /je dirai que Charlot /est très reconnaissant non/

il est ingrat //

Enseignante : Reconnaisant !!!

Elève : Non/Il est ingrat //

Enseignante : Je vais écrire le mot /je vais l'écrire là (Volet gauche du tableau) (l'enseignante note au tableau les phrases suivantes : Charlot est ingrat

Il n'est pas reconnaissant.

Impoli

Insolent

Cette prise de notes s'est faite en interaction avec les élèves)

Chut !

Elève : Il est mal éduqué.//

Enseignante : Il a insulté ses parents. //

Et sa réaction/Comment vous la trouvez ?//

Elève : Inacceptable !//

Enseignante : Inacceptable /inadmissible //

Alors /qu'est ce qui est inacceptable dans cette réaction ?//Son ingratitude et aussi sa violence //

(L'enseignante répond à la question qu'elle a posée).Il est violent.

Donnez-moi un synonyme de violent //Agre ...*(l'enseignante souffle presque la réponse « agressif » aux élèves et note au tableau l'adjectif violent)*

Elève : Agressif // *(l'enseignante note au tableau l'adjectif agressif)*

Enseignante : Chut ! Le comportement comment est-il ? C'est un comportement ...

Elèves : Madame ! Madame !

Elève : Mal !

Elève : Méchant !

Enseignante : Inacceptable /inadmissible /indigne//

C'est un comportement indigne d'un enfant envers ses parents //C'est un comportement indigne//Alors /Tout le monde pense qu'il est indigne ? //

Elève : Non Madame//

Enseignante : Alors maintenant /Si vous étiez à sa place /comment vous auriez réagi ?//

Elèves : Madame/Madame//

Enseignante : Chaïma !

Elève (Chaïma) : Si j'étais à la place de Charlot /Je vais sentir un peu de jalousie /mais je ne vais pas se comporter avec violence avec mes parents//

Enseignante : Je vais respecter mes parents /donc je vais être jaloux /mais pas au point d'insulter mes parents //(l'enseignante reformule la réponse de l'élève)

Elève : Concernant moi /Je dois comprendre la situation //

Enseignante : Toi /Tu comprends la situation //Qu'est-ce que tu comprends dans cette situation ? Tu comprends sa réaction/sa colère//

Elève : Ma mère /son amour propre //

Enseignante : Maman a de/Tu vas respecter ta mère qui ne t'a pas vendu /Donc tu ne vas pas réagir comme Charlot ? Oui //

Elève : Je ne suis pas d'accord /avec lui/ parce que l'amour maternel/ n'a pas une /un prix //

Enseignante : L'amour maternel /n'a pas de prix/ (l'enseignante *reformule en procédant à une correction*) donc/ tu n'es pas d'accord avec ce comportement /Oui /Alaoui //

Elève : Moi /Je préfère rester à côté de ma famille/ même si je sentirai un peu de la jalousie au lieu d'être adoptée à la femme d'Hubières //

Enseignante : Par une autre famille /Oui /Je préfère rester avec ma famille /sentir l'amour maternel /la chaleur familiale /oui//par fierté et par amour propre //

Elève : Si j'étais à la place du Charlot

Enseignante : De Charlot (*l'enseignante interrompt l'élève pour le corriger*)

Elève (*termine sa phrase*) : Peut-être /que je vais quitter mes parents /mais sans les insulter //

Enseignante : Sans les insulter //

B/ Parcours de Nadia durant le débat interprétatif : Verbatim.

Enseignante : Dans les deux œuvres /qui sont romanesque et cinématographique /nous avons mis l'accent /sur un élément très important lequel /à votre avis? //

Quel était le point commun /entre le roman et le film ?//

Silence.

Quel était le point commun /entre le roman et le film ?//

Silence.

Qu'est ce qui /caractérise le roman ?//

Pensez au mouvement (littéraire)

De quel mouvement s'agit-il ?

Elèves : Madame /Madame //

Elève : Réaliste //

Enseignante : Très bien /Le mouvement réaliste /Bon alors /Nous avons mis l'accent sur quoi ? (*L'enseignante reprend la question formulée précédemment à laquelle les élèves n'ont pas su répondre*)

Nous avons mis l'accent sur quoi /que ça soit dans le roman ou dans le film ?//

L'accent était mis sur quoi / A partir de la réponse de votre camarade /à partir du constat de votre camarade /vous pouvez répondre à ma question //

Enseignante : L'accent a été mise /L'accent a été mis ...// (*l'enseignante formule le début de la réponse*)

Elève : L'accent a été mis sur la réalité /sur le réalisme //

Enseignante : La réalité /Chut ! Chut !/Qu'est-ce qu'elle a dit ?/le réalisme ?

Donc sur la réalité /ou bien sur le côté réaliste //

Reprends sa réponse /Nous avons mis l'accent /Allez /Lève-toi (*désigne du doigt une élève lui demande d'un ton autoritaire d'y répondre*)

Elève : Nous avons mis l'accent /sur le côté réalisme //

Enseignante : Le côté réaliste //.C'est des notions réelles /Très bien/Maintenant nous allons

Euhm ! Euhm ! Je vais vous proposer alors une autre /nous avons vu le roman/le film/Nous allons voir un autre support /Ouvrez votre carnet à la page /à la page /à cette page-là //

(L'enseignante montre la lecture d'image sans mentionner la page, facile à repérer sans préciser la page.)

Scénario du parcours de Nadia à l'issue du débat interprétatif se rapportant à l'œuvre d'art : Les Paysans de Flagey, 1850, exposée au Musée des Beaux-Arts et d'Archéologie de Besançon. (Carnet de lecture pages 20 & 21) : Verbatim.

Après avoir terminé l'activité précédente, l'enseignante enchaîne sur l'étude de l'œuvre d'art : Les Paysans de Flagey.

Enseignante :

Nous allons voir un autre support /Ouvrez votre carnet à la page/à la page/à cette page-là // *(L'enseignante montre la lecture d'image sans mentionner la page, facile à repérer sans préciser la page)*. Alors on se dépêche// Le groupe de Cherkaoui /Le titre de l'œuvre picturale est ?

Elève : Les Paysans de Flagey.

Enseignante : Les Paysans de Flagey /le sens du titre ? *(réoriente sa question vers la nature du tableau)* /Est-ce que c'est comme un dessin ? Vous avez un dessin là ? *(L'enseignante désigne du doigt le dessin reproduit sur le mur du fond de la classe)*

Elève : Il est peint avec de l'huile.

Enseignante : Alors /Quel est cet effet ?

Elève : Pour renvoyer un message.

Enseignante : Oui/ mais quel effet /? Comment ?/C'est un tableau certes /alors qu'est-ce que l'artiste veut-il créer ?// Qu'est-ce qu'il veut montrer ?//Qu'est-ce qu'il veut montrer *(l'enseignante procède à des reformulations)*

Elève : l'artiste veut créer la valeur que vivent les paysans //

Enseignante : *(l'enseignante exprime son désaccord en usant de la gestuelle)*

Elève : L'environnement.

Enseignant : Oui /y a ça //

Elève : Il décrit la misère des paysans//

Enseignante : Tout ça /je suis d'accord avec vous /Mais écoutez /c'est une nouvelle réaliste /

Il ne faut pas s'éloigner de ce thème /Si je vous demande l'effet réalisé /Quel est l'effet que l'artiste veut-il créer ?/montrer ?/C'est un effet ...//

Elève : Réaliste

Enseignante : Réaliste /Voilà /Dis-le //L'artiste ...//

Elève : L'artiste veut créer un effet réaliste.//

Enseignante : On a l'impression que c'est une vraie image /c'est donc la réalité //

Le nom de l'artiste peintre ?

Elève : Gustave Flaubert //

Enseignante : Tu ne suis pas /là //Gustave Courbet /le siècle ?//

Elève : Le XIX siècle //

Enseignante : Le mouvement artistique ?//

Elève : Le réalisme //

Enseignante : Très bien /le réalisme /Alors la nature du tableau ?

Elève : Huile sur toile //

Enseignante : Huile sur toile /les dimensions ?

Elève : Hauteur 208cm /Largeur 275cm //

Enseignante : Lieu d'exposition ?//

Elève : Musée des Beaux- Arts d'Archéologie de Besançon //

Enseignante : Que représente le tableau //

Elève : Ce tableau représente /la misère des paysans qui vont à leur travail //

Enseignante : Ce tableau représente /la misère des paysans qui vont à leur travail //
(l'enseignante *reformule la réponse du groupe*)

Elève : Ce tableau représente/ la misère des paysans de Flagey/ qui souffrent de la pauvreté //

Enseignante : Vas-y toi !

Elève : le tableau présente (il *est interrompu par l'enseignante pour une correction*)

Enseignante : Le tableau représente ...

Elève : le tableau représente les paysans de Flagey avec leurs animaux qui souffrent de la pauvreté, de la famine //

Enseignante : A quel passage de la nouvelle ou de l'adaptation cinématographique/ vous fait

penser ce tableau /Et pourquoi ?/On commence par ce groupe (*l'enseignante désigne du doigt le cercle de lecture pour le solliciter à y répondre*)

Elève (représentant *du cercle de lecture*) : Il me fait penser à la situation initiale dans le roman et dans le film /dans le retour en arrière /quand Charlot raconte parce que/
(interrompu par l'enseignante)

Enseignante : A quel moment ?

Elève : Le retour en arrière. //

Enseignante : A quel moment ?//

Elève : Quand Charlot est au commissariat //

Enseignante : Très bien /donc quand il était en train de subir cet interrogatoire //

Elève : Il raconte les souffrances des Vallin et des Tuvache.

Table des matières

Introduction.....	4
1. Résumé	4
2- Préambule :.....	8
2-1 Problématique de recherche	11
2-2 Une expérience professorale.....	12
2.3- Problématique liée à notre tâche actuelle de formatrice au CRMEF	13
2-4 Vers la découverte du terrain	13
3- QUESTIONS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE	15
4. VISEES POUR CETTE RECHERCHE	18
PREMIERE PARTIE.....	20
UN CADRAGE CONTEXTUEL.....	20
I- UN CADRAGE CONTEXTUEL	21
1- Statut de la langue française au Maroc	21
1.2 Place du français dans le système scolaire marocain.....	22
1.3 L'enseignement du français dans les textes institutionnels: La charte nationale ...	23
2- Un cadre pour l'enseignement institutionnel de la lecture au collège.....	23
2-1 Les orientations pédagogiques et les programmes du cycle secondaire collégial..	23
2-2 L'enseignement de la lecture littéraire au collège	24
2-3 Textes officiels et rapports d'évaluation diagnostique des performances.....	26
2-4 Diagnostic des performances en langue Française	27
DEUXIEME PARTIE.....	31
Cadre théorique.....	31
1. L'interaction d'un point de vue historique	33
1.2 De l'interaction à l'interaction didactique	36
1.3 La communauté discursive scolaire	37
2. Théorie de la communication/communication littéraire	38
2.1 Les théories du texte	40
2.2 Les théories de la réception	41
2.3 L'interprétation d'une œuvre s'inscrit dans un horizon d'attente selon Jauss	49
2.4 L'écart esthétique.....	52
3. Le processus de réception chez Jauss (1972-1975)	55

3.1 Le lecteur implicite	57
3.2 Le Lecteur Modèle	58
3.3 Le lecteur réel	59
3.4 L'archi-lecteur	59
3.5 Le lecteur textuel.....	60
3.6 Dichotomie : texte ouvert /texte fermé	60
4. Le diptyque : « Compréhension &interprétation »	62
4.1 La compréhension.....	62
4.2 L'interprétation	63
4.3 Les limites de l'interprétation	66
5. Les théories du sujet-lecteur	66
5.1 L'implication du sujet-lecteur	68
5.2 Un processus binaire : Implication & Distanciation	69
5.3 Emergence d'une identité littéraire chez le sujet-lecteur	71
6. Les modèles théoriques cognitifs de la lecture de J. Giasson (2000)	72
6.1 Qu'est- ce que la lecture ?.....	72
6.2 La lecture : un processus langagier propice à l'interaction	74
6.3 Des habiletés intrinsèques en lecture	77
6.4 La construction du sens.....	77
7. Vers l'analyse des pratiques de classe	78
7.1 Le genre professionnel	84
7.2 Les gestes professionnels, gestes de métier	85
7.3 Les modèles d'enseignement/d'enseignement-apprentissage	87
Du modèle transmissif au modèle socioconstructiviste	87
7.4 Vers des exigences croissantes	89
TROISIEME PARTIE	91
III- Méthodologies	91
I- Un cadre méthodologique : L'analyse des pratiques de classe	92
1. Des choix ergonomiques	93
1.2 Vers une perspective comparatiste	94
1-3 Vers une approche subjective de la lecture	96
II- Procédures méthodologiques	97
1- Terrain d'étude	97

2. Profil des deux enseignantes.....	98
3. Dispositifs de recueil des données	99
3.1 Supports de l'activité de lecture : les objets à enseigner	99
3.2 Un dispositif didactique à la croisée de plusieurs champs théoriques	100
A/ Les enjeux du dispositif didactique	100
B/ Les composantes du dispositif didactique: Le carnet de lecture	102
3.3 Le recueil de données	104
A/ La vidéo au service de l'analyse : Les enregistrements vidéo : leur nature /leur fréquence	105
3.4 Le carnet de bord	107
3.5 Une autre méthode d'analyse : l'auto-confrontation	107
3.6 Grille d'observation : (Cf. annexe 7)	109
4-1 Premiers instruments : la transcription en verbatim.....	110
4.2- Echantillonnage	111
Quatrième partie	113
Résultats	113
I- Le contexte empirique	114
1- Les contraintes de la recherche.....	114
1.2 Première étape de la recherche heuristique	117
L'étude des scénarios enregistrés : les deux enseignantes à l'œuvre	117
1.3- De l'objet à enseigner à la transcription des verbatim	117
1.4 Description du contexte et découverte du corpus	118
1.5 Description du contexte	118
2- Découverte du corpus	119
2.1- Méthodologie de l'analyse : Rappel	Erreur ! Signet non défini.
2.2 Le parcours de l'enseignante baptisée Samira	120
2.3 Le parcours de l'enseignante Nadia	121
2.4 Les postures interprétatives des deux enseignantes.....	126
3. Deuxième étape de la recherche heuristique: Le chassé-croisé.....	127
3.1 Episode du Chassé-croisé effectué par l'enseignante Samira.....	127
3.2 Episode du chassé-croisé de l'enseignante Nadia	130
3.3 Les postures interprétatives des deux enseignantes à l'issue du chassé-croisé	132
4.Troisième étape heuristique : Mise en place du nouveau dispositif didactique	133

4.1 Le parcours de Samira à travers le dispositif.....	135
4.2 Parcours de Nadia	142
4.3 Bilan à l'issue de la mise en place du dispositif didactique	145
4.4 Les auto-confrontations à l'issue de la mise en place du dispositif pédagogique	151
Cinquième partie.....	152
Bilan général	152
1.2 Bilan des questions et hypothèses de notre recherche	154
1.3 Vers une professionnalisation du métier d'enseignant	157
1.4 Nécessité d'une posture épistémologique : Perspectives pour la formation initiale et continue des enseignants	158
1.5 Les limites de la recherche.....	160
Conclusion	162
Bibliographie	164
Annexe 1 : Carnet de lecture destiné aux élèves.	175
Annexe 2 : Carnet de lecture destiné aux enseignants.....	208
Annexe 3 : Fiche lexicale se rapportant au poème « le joujou du pauvre » de Baudelaire	210
ANNEXE 4 : Document réservé aux enseignants : Recommandations : Déroulé des séances.	212
Annexe 5 : Entretiens avec les enseignantes : L'auto-confrontation.....	248
Annexe 6 : Entretiens avec les élèves.....	251
Annexe 7 : GRILLE D'OBSERVATION DE CLASSE	253
Annexe 8 : Quelques exemples de carnets d'élèves	256
Annexe 9 : Tableau récapitulatif du déroulé du traitement des données recueillies ..	262
Annexe 10 : Les épisodes avant et durant la mise en place du dispositif didactique présentés dans un ordre chronologique.....	264
Table des matières.....	304